

# Et fag i udvikling

## Eller to fagligheder under afvikling?

Bachelorprojekt Maj 2019  
Om udfordringer i håndværk og design  
Af Jan Drastrup Bøgelund  
UCN Hjørring - Studienr. L150037  
Vejleder. Andreas Mikael Fonfara  
64985 anslag

”Vi starter helt  
fra nul af”

[Håndværk & design-lærer]

## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING .....</b>	<b>3</b>
<b>2. PROBLEMFOMULERING .....</b>	<b>4</b>
2.1 Afgrænsning af problemstilling .....	4
2.2 Empirisk undersøgelse i skoleåret 2012/2013 .....	4
<b>3. METODE .....</b>	<b>5</b>
3.1 Metodologiske overvejelser.....	5
3.2 Undersøgelserdesign.....	5
3.3 Observationer, hvorfor og hvordan?.....	7
3.4 Interviews, hvorfor og hvordan? .....	7
<b>4. TEORI .....</b>	<b>9</b>
4.1 Refleksioner om teori.....	9
4.2 Lene Tanggaard.....	9
4.2.1 Kreativitetsmodel.....	10
4.3 Situeret læring.....	11
4.4 Embodiment - Kroppen som mere end et læringsinstrument.....	12
4.4.1 Embodiment I forbindelse med værkstedsarbejde .....	12
4.5 Innovation og idéudvikling .....	13
<b>5. ANALYSE AF EMPIRI.....</b>	<b>14</b>
5.1 Udgangspunktet for håndværk og design undervisningen.....	14
5.2 Den evige kamp.....	16
5.3 Rammer .....	16
5.4 Tosprogede og Inklusion.....	17
5.5 Kreativitet og design kan læres .....	18
5.6 Praksisfællesskab .....	19
5.7 Fokus på design.....	20
5.8 Lærernes fagfaglighed.....	22
<b>6. DISKUSSION .....</b>	<b>23</b>
6.1 ET HANDLEPERSPEKTIV - ELEVEN SOM MEDSKABER [DESIGNER].....	23
6.2 TID TIL FORDYBELSE.....	24
<b>7. METODEKRITIK AF EGEN UNDERSØGELSE .....</b>	<b>25</b>
<b>8. KONKLUSION .....</b>	<b>26</b>
<b>9. PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>27</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>28</b>
<b>BILAG 1 - INTERVIEW MED INFORMANT 1 FRA SKOLE 1 .....</b>	<b>31</b>
<b>BILAG 2 - INTERVIEW MED INFORMANT 2 FRA SKOLE 1 .....</b>	<b>32</b>
<b>BILAG 3 - INTERVIEW MED INFORMANT 3 FRA SKOLE 1 .....</b>	<b>34</b>
<b>BILAG 4 - INTERVIEW MED INFORMANT 4 FRA SKOLE 2 .....</b>	<b>35</b>
<b>BILAG 5 - FOKUSGRUPPE INTERVIEW .....</b>	<b>36</b>
<b>BILAG 6 - OBSERVATIONER.....</b>	<b>37</b>

## 1. Indledning

“Innovationskompetence er fremtidens kernekompetence”. Således indleder Ph.d. Lotte Darsø sin bog innovationspædagogik fra 2012 (Darsø, 2012). Kreativitet, opfindsomhed, innovation og entreprenørskab er blevet centrale begreber i nutidens folkeskoledbat (Wegener, 2017; Hygebjerg, 2014; Folkeskolen.dk, 2019). De fag, hvis delformål er at fremelske disse egenskaber hos eleverne, har oplevet gennemgribende forandringer i de seneste år, blandt andet i forbindelse med folkeskolereformen i 2014. Her afløste det nye fag *håndværk og design* fagene sløjd og håndarbejde (Undervisningsministeriet, 2013), og senest i 2018 ifm. aftalen om en styrket praksisfaglighed i folkeskolen (Regeringen, 2018). Som navnet *håndværk og design* antyder, skal der ikke alene arbejdes med håndværksmæssige færdigheder, men eleverne skal sideløbende opnå kompetencer til at designe (Undervisningsministeriet, 2018).

Folkeskolereformen 2014 indskrev kravet om arbejde med innovation og entreprenørskab som et tværfagligt tema. Dermed ligger opgaven hos enhver lærer i skolen (Hansen & Bruzelius, 2018). Kreativitetsforskning af professor Lene Tanggaard pointerer dog, at innovation forudsætter kreativitet, og at kreativitet skal læres. Som præmis muliggør dette, at der gennem deduktion kan argumenteres for, at opgaven særligt hviler på lærerne i de praktisk-musiske fag, idet innovationsarbejdets succes afhænger af elevernes kreative kompetencer (Tanggaard, 2008). Debatten om de praktisk-musiske fags berettigelse i en moderne folkeskole virker ofte unuanceret og med et ensidet argumentationsgrundlag med afsæt i en økonomisk vækstdiskurs (Darsø, 2012; Kronborg, 2018). Fagene forsøges således retfærdiggjort ud fra deres bidrag til skabelsen af elever, der kan styrke national vækst i en globaliseret verden. Faget tænkes her som en social teknologi, der kan regulere og skabe øget søgning mod erhvervsuddannelserne i en new public management tankegang (Klöcker-Gatzwiller & Østergaard, 2018; EVA, 2017). Har de praktisk-musiske fag ikke kvalitet i sig selv? Eller skal de forsvares gennem deres kvalificering af skolens kernefag<sup>1</sup> som undervisningsminister Merete Riisager(LA) og Alex Ahrendtsen(DF), skole- og kulturordfører skriver i nedenstående uddrag fra et indlæg på undervisningsministeriets hjemmeside i 2017.

“Med den nye folkeskolereform blev der på flere måder åbnet op for, at de praktiske og musiske fag kan og skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling - også af folkeskolens øvrige fag“ (Riisager & Ahrendtsen, 2017).

Min begrundelse for valg af emne bygger dels på en stærk faglig interesse for udviklingen af egne linjefag, herunder *musik* og *håndværk og design* og dels på observationer gennem mine 3 praktikperioder. Jeg oplevede, at *håndværk og design* faget på praktikskolerne stadig blev afviklet som opdelte sløjd- og håndarbejdsforløb, og hvor de udstillede elevprodukter i glasmontrerne på

<sup>1</sup> Undervisningsministeren specificerer tidligere i citerede indlæg kernefag som dansk og matematik

<sup>2</sup> Projektleder for forskningsprojektet 'Håndværk og design – nyt skolefag, ny didaktik!' på UCC 2010-2011

gangene ofte lignede kloninger af hinanden. Jeg undres derfor, hvori elevernes kreativitet og designproces skal findes, hvis der blot er tale om reproduktion af en fremvist model fra læreren.

Min undren er blevet yderligere styrket gennem egen oplevelse i *håndværk og design* undervisningen på læreruddannelsen, hvor arbejdet med designprocesser synes svært implementerbart. Hvori består fagets didaktiske udfordringer, og hvorledes kan fagets rolle ændres fra et hobbybaseret gavefag mod et fag, der sammentænker praksis og teori for at anvende projektleder Stig Pedersens<sup>2</sup> terminologi (Nielsen, 2013). Dette leder mig til følgende problemformulering.

## 2. Problemformulering

Hvad udfordrer udnyttelsen af håndværk og designs kreativitetsudviklende potentiale, og hvordan kan jeg som håndværk og design-lærer sikre at dette potentiale udnyttes og samtidig styrke elevernes designkompetencer?

### 2.1 Afgrænsning af problemstilling

For yderligere at afgrænse mit problemfelt vælger jeg i denne opgave at fokusere på fagets udfordringer, som de opleves af lærere og elever. Det betyder ikke at skoleledere, lokalpolitikere og andre interessenter ikke oplever andre udfordringer ifm håndværk og design. I denne opgave vil deres perspektiv udelukkende blive inddraget for at synliggøre deres påvirkning af fagets rammer.

Målet er at blive klogere på udnyttelsen af fagets kreativitetsudviklende potentialer, samtidig med at fagformålene nås, herunder opbygning af designkompetencer hos eleven.

### 2.2 Empirisk undersøgelse i skoleåret 2012/2013

Ministeriet for Børn og Undervisning igangsatte i 2012 et udviklingsprojekt, som skulle indsamle konkrete erfaringer med håndværk og design. Rambøll fik til opgave at indhente og rapportere disse erfaringer i skriftform til ministeriet. Rapporten var en praksisnær erfaringsopsamling fra systematiske forsøg med indførelse af håndværk og design på 11 skoler i Danmark. Rapporten udgjorde en del af folketingets beslutningsgrundlag for, hvorvidt sløjd og håndarbejde skulle nedlægges som selvstændige fag og erstattes med ét nyt fag håndværk og design (Rambøll, 2013). Behovet for ovennævnte rapport udsprang af flere lokalt gennemførte forsøg med at slå de to fag sammen i skoleårene 2009/10 og 2010/11. Disse forsøg anså ministeriet dog som for få og for lokalt forankret (Rambøll, 2011). Jeg vil i denne opgave inddrage ovennævnte rapport som genstand for en komparativ analyse med egen empiri. Det finder jeg interessant, idet rapporten påpeger udfordringer i forbindelse med fagets fødsel.

---

<sup>2</sup> Projektleder for forskningsprojektet 'Håndværk og design – nyt skolefag, ny didaktik!' på UCC 2010-2011

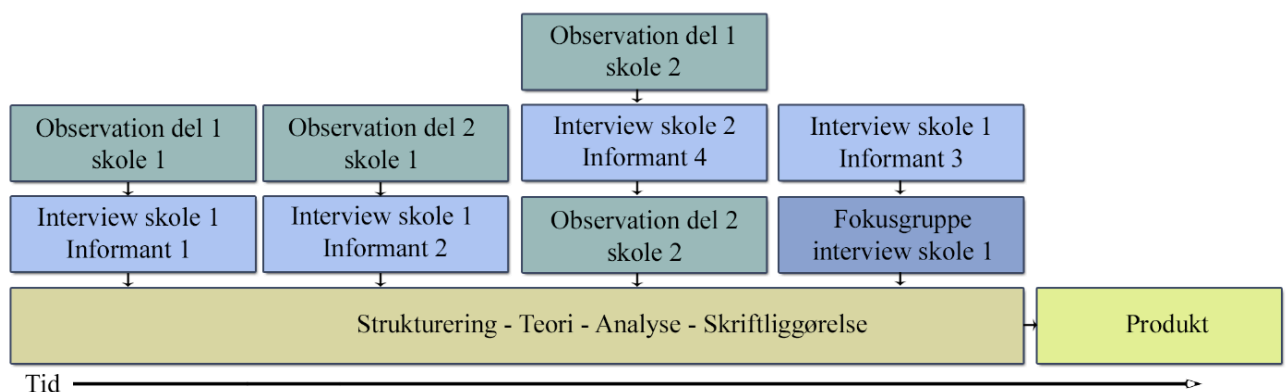
### 3. Metode

#### 3.1 Metodologiske overvejelser

Jeg vil i dette afsnit redegøre for mine overvejelser og valg ift. undersøgelsens metodologiske og teoretiske rammer. Dette gøres for at skabe størst mulig transparens i min undersøgelse. Opgaven er opbygget med en induktiv metodisk tilgang, hvor jeg vil besvare problemformuleringen gennem analyse og vurdering af enkeltfænomener. Den kvalitative tilgang er valgt frem for den kvantitative, idet jeg vurderer at min problemformulering bedst lader sig afdække gennem denne metode. Jeg ønsker at grave et spadestik dybere, hvad angår lærernes oplevelser af, hvad der udfordrer håndværk og design faget. Jeg anvender derfor undersøgelsesmetoder hentet fra den fænomenologiske forskningstradition. Jeg er optaget af at indhente personlige beretninger fra lærere og elever i felten for derefter at fortolke, analysere og diskutere deres oplevelser af, hvad de særligt føler udfordrer faget. Jeg har derfor fravalgt spørgeskemaer.

#### 3.2 Undersøgelsesdesign

Her vil jeg præsentere mit undersøgelsesdesign og vil i den forbindelse redegøre og begrunde de til- og fravalg, jeg har foretaget i relation til empiriindsamlingen. Præsentationen af undersøgelsesdesignet skal læses som en tredelt proces, hvor dels planen formuleres og udlægges, derefter selve udførelsen af undersøgelsen, og endeligt en redegørelse og vurdering af afvigelser fra den oprindelige plan. Afvigelser er et udtryk for justeringer, som jeg fandt nødvendige undervejs i processen, samt forhold jeg ikke havde taget højde for i planlægningsprocessen.



Figuren illustrerer undersøgelsesdesignet.

Projektets empiri er indsamlet på 2 byskoler i en større by. Jeg inviterede oprindeligt 3 skoler, heriblandt en mindre landskole. Her ønskede håndværk og design læreren ikke at deltage med begrundelsen manglende tid. De 2 skoler, som danner grundlaget for empirien, er skoler, hvor jeg har afviklet min praktik eller har været vikar. Dette kan naturligvis have betydning for deres velvilje til at deltage. Det kan heller ikke udelukkes, at relationen har haft betydning i informanternes svar. Jeg vurderer ikke betydningen som afgørende for undersøgelsens resultater. Det er dog ifølge professor

Steinar Kvale et parameter, og jeg finder det derfor relevant at inkludere i mine videnskabsteoretiske refleksioner. Jeg vil uddybe dette i afsnittet om interviews (Kvale, 1997).

Dataindsamlingen er foretaget ved observation i 5 lektioner på hver af de to skoler. Derudover er der gennemført i alt 5 interviews.

- 3 interviews af lærere fra skole 1.
- gruppeinterview med 4 elever fra skole 1.
- 1 interview af lærer fra skole 2.

Idet interviewene var fordelt over en 2 ugers periode, har jeg også anvendt den hermeneutiske metode, da jeg mellem de enkelte interviews, har justeret min interviewguides i takt med at min fortolkningsramme ændrede sig (Kvale, 1997, s. 56).

Skole 1 er desuden valgt, fordi den udgjorde en del af genstandsfeltet i Rambølls ovennævnte rapport. Det giver mulighed for at holde min aktuelle empiri op imod de citater og observationer, der optræder i den nu 6 år gamle rapport. Under udarbejdelsen af mit undersøgelsesdesign overvejede jeg, hvilke metoder der hensigtsmæssigt kunne tilvejebringe viden om opgavens fokusfelt. Disse overvejelser indeholdt spørgsmål som hvem, hvordan og hvorfor.

Min plan var fra start at vælge informanter, som havde deltaget i fagets tidlige fase. Begrundelsen er at faget først er gjort obligatorisk i 2016/2017, hvilket betyder, at nogle skoler kun er i gang på 3. år. Jeg valgte derfor Skole 1, idet forsøg med håndværk og design og implementering af faget har været i gang siden 2012. Skole 2 fungerer i dette projekt primært som kontrolskole for at kunne verificere om Skole 1s oplevelser af udfordringer kunne genkendes hos Skole 2s håndværk og design lærer. Som nævnt ovenfor begrundes valget af metoder til empiriindsamling med et ønske om at nå et spadestik dybere. Jeg besluttede derfor at foretage observationer forud for interviewene. Dette gav mig konkrete og praksisnære observationer, som jeg senere kunne inddrage i interviewene og dermed kunne stille afklarende og uddybende spørgsmål til. Ved brug af metodetriangulering kunne jeg således kvalificere både observationer og interviews. En præcisering i fortolkningen af det observerede kan styrkes gennem validering under interviewene, hvor informanten kan tilføje sit perspektiv på observationen. Her gemmer sig også etiske overvejelser omkring, hvor vidtrækkende informantens ret er til at influere fortolkningen af observationer (Kvale, 1997, s. 117). Interviewet kan ligeledes skærpe efterfølgende observationer gennem udvidelse af min fortolkningsramme.

Jeg udformede som det første en informeret samtykkeerklæring til de 4 lærer, som deltager i projektet. Derudover sendte lærerne besked til forældre om min tilstedeværelse i håndværk og design lektionerne.

### 3.3 Observationer, hvorfor og hvordan?

Observation i fænomenologisk terminologi handler om at “se og lytte”, “holde øjnene åbne”, “ikke tænke, men se” (Kvale, 1997, s. 62). Med det i mente fravalgte jeg at skrive direkte ind på computeren under observationen, idet hverken lærer eller eleverne arbejdede med computer i de observerede lektioner. Jeg ville således stikke ud. Samtidig ville jeg i længere perioder være optaget af nedskrivning uden at kunne se og lytte med risiko for at gå glip af flere elementer. Jeg valgte i stedet at observere ved at skrive stikord og citater ned på papir i hånden under selve observationerne. Disse stikord blev umiddelbart efter observationens afslutning omskrevet til mere fyldestgørende og sammenhængende feltnotater, som senere bliver genstand for fortolkning og analyse. Jeg kan i min efterfølgende refleksion se, at observationer, som ikke fastholdes i øjeblikket, altid er udsat for glemsel, der kan skabe unøjagtigheder. I forhold til den forskningsmæssige systematik kan dette derfor kritiseres (Bjørndal, 2017, s. 34-45).

Samtidig er jeg den fremmede i subjekternes *naturlige omgivelser*, men alene min tilstedeværelse påvirker feltet og udfordrer dermed begrebet *naturlige omgivelser*. Jeg har i den erkendelse gennemført deltagende observationer, i modsætning til stationær observationer. Jeg har opholdt mig i feltet, hvor jeg har haft samtaler med subjekterne i en bestræbelse på at forstå deres verden (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Dette er gjort med afsæt i den konkrete kontekst og med udgangspunkt i Kvales begreb om bevidst naivitet. Det handler netop om at sætte egen forforståelse og fortolkning i parentes, og lade subjekterne formidle deres oplevelse (Kvale, 1997).

### 3.4 Interviews, hvorfor og hvordan?

Jeg har valgt at gennemføre de egentlige lærerinterviews som semistrukturerede interviews. Dertil udarbejdede jeg en interviewguide med en række temaer, som jeg ønskede at indhente viden om gennem samtalen. Jeg valgte at bede om lov til at optage interviewene for dermed at kunne holde størst mulig fokus på samtalen. Dette har givet mig mulighed for at lytte interviewene igennem flere gange efterfølgende. Jeg har for hver gennemlytning noteret nøgletidspunkter, som jeg har transskriberet (Bilag 2-6). Der er sammenlagt 260 minutters interview. hvoraf 30 minutter er fokusgruppeinterview med fire 5. klasses elever. Fokusgruppeinterviewet er normalt uforenlig med fænomenologien, da denne metode ikke fokuserer på individualiteten, hvilket netop karakteriserer fænomenologien. Når jeg alligevel vælger at anvende denne metode, begrundes dette med opgavens implicite fokus på deltagelse og fællesskaber bl.a. udtrykt ved de valgte teorier.

Udvælgelsen af elever til fokusgruppeinterviewet blev foretaget som frivillig tilmelding. Jeg havde valgt, at fokusgruppen skulle bestå af 4 elever. Fire var valgt for at skabe en ramme, hvor jeg kunne sikre taletid til alle. Jeg havde følgende kriterier for udvælgelse: køn og motivation. Mulige informanter blev udvalgt i forbindelse med observationen, hvor jeg kunne observere elevens tilgang

til faget. Fokusgruppen bestod af 2 piger og 2 drenge. Begge køn var repræsenteret ved en [ifølge observationerne] motiveret elev og en mindre motiveret elev.

Formålet med interviewene er at skabe viden. Der er altså tale om en særlig form for samtale. Kvale beskriver interview som *viden som samtale* (Kvale, 1997, s. 31 & 52). Jeg styrede derfor samtalen med det formål at indhente viden, som var relevant for min undersøgelse. Der er dog også mindre passager i interviewene, som jeg helt udelader, da disse tematisk distancerer sig fra opgavens fokusfelt. Jeg tillod disse passager at opstå i interviewsituationen med en vis elasticitet, idet de indgik som en naturlig del af samtaleens flow. Jeg ville endvidere undgå, at interviewene føltes iscenesatte og unaturlige pga. overdreven styring. Jeg ønskede samtidig ikke at sende et signal til informanten om, at de informationer jeg fik var irrelevante. Det var også muligt, at informanten havde uventede pointer, som jeg ikke havde tænkt på. Dette var flere gange tilfældet og gav anledning til uddybende spørgsmål. Passagerne skal dermed forstås som en oprigtig nysgerrighed på emnet. Udover de semistrukturerede interviews er der ifm ovenstående observationer gennemført mindre ustrukturerede interviews med de observerede subjekter. De ustrukturerede interviews er transskriberet som part af feltnotaterne. Som tidligere nævnt kan relationen påvirke interviewet. Jeg opfatter interviewet som en indsamling af viden i en mellem menneskelig kontekst, hvor den viden som gives og opstår ikke nødvendigvis lader sig overføre til enhver anden kontekst. Den opnåede viden må derfor analyseres og fortolkes med forståelse for den kontekst den er indsamlet i (Kvale, 1997, s. 52-56; Glasdam, Hansen, & Pjenggaard, 2016, s. 136-142). Jeg har været i praktik på Skole 1, men ikke i håndværk og design, og ikke med informanterne som praktiklærere. Jeg vil derfor kategorisere min relation som perifer. Vi havde ikke ført længere samtaler før, men jeg oplevede dog relationen som adgangsbillet til empirien, og at den skabte en klarhed og tryghed i forhold til de mellem menneskelige magtstrukturer interviewet er indlejret i. Informanterne åbnede sig og delte oplevelser fra deres livsverden, mens jeg følte det muligt at skabe en refleksiv distance til informanterne. Det, at jeg som interviewer partielt deler uddannelsesfaglig baggrund med informanterne, indeholder et element af dualitet. På den ene side giver det faglig indsigt, som kan styrke interviewet. På den anden side opstår der let en indforståethed, som er svært gennemskuelig (Kvale, 1997).



## 4. Teori

### 4.1 Refleksioner om teori

I følgende afsnit præsenteres de teoretiske positioner, som anvendes i analysen. Jeg vil argumentere for valg af teori og kritisk vurdere dens anvendelse ift. emne og kontekst.

Refleksioner vedrørende valget af teori har afsæt i professor Wackerhausens (2008) betragtninger omkring analyse og refleksion. Vi ser altid *på noget, med noget, ud fra noget og inden for noget*.

Med det afsæt ser jeg *på* empirien *med* teorien. Teorien behandler projektets tema *ud fra* det Wackerhausen kalder *det non-skolastiske paradigme* (Wackerhausen, 2008, s. 4). Det betyder at teorien arbejder *ud fra* og bygger på forudsætninger, begrebssæt og antagelser som anerkender kropslig læring. *Det non-skolastiske paradigme* kan ses som et læringsteoretisk modtræk til teorier der forudsætter at al viden kan skriftliggøres. De teorier som tilhører *det skolastiske paradigme* udelader eller marginaliserer ofte kropslig læring (Wackerhausen, 2008, s. 3). *Mesterlære, praksisfællesskab* og *tavs viden* kan nævnes som teoretiske begreber i *det non-skolastiske paradigme*. De valgte udlægninger af teorien er valgt, da de ser på læring *inden for* en skolemæssig kontekst, der som nævnt i indledning har haft et øget fokus på de praksisorienterede læringsarenaer de seneste år.

### 4.2 Lene Tanggaard

Lene Tanggaard skriver i sin bog *Fornyelsens kunst* at,

“Bogen handler om den type kreativitet, der er tilgængelig for de fleste af os”

(Tanggaard, 2010, s. 13).

Dermed siger hun også, at der må eksistere en type af kreativitet for nogle få, uden dog at præcisere dette yderligere i den sammenhæng. I skolesammenhæng forstås kreativitet således ikke som et brud med alt kendt og eksisterende, men snarere som fornyelse gennem viden og forståelse af det kendte. Det at eksperimentere samt evnen til at håndtere fejl, frustration og nederlag er centralt i Tanggaards syn på udviklingen af kreativitet i skolen. Tanggaard skelner endvidere mellem personlig kreativitet (P) på den ene side og historisk kreativitet (H) på den anden. Det kan være dette, hun refererer til i ovenstående citat. Distinktionen adskiller opfindelsen af smartphonen, der ændrede samtiden, fra elevens tegning der hænger på køleskabet. P-kreativitet beskæftiger sig med selvopfattelsen. En selvopfattelse, som opstår når P-kreativiteten spilles ind i en kulturel og relationel kontekst. Eksempelvis når omgivelserne ser tydelige forbedringer i elevens tegnefærdigheder, anerkender fremskridtene, og derved medvirker til et mere positivt selvbillede ift. at opleve sig selv som kreativ. H-kreativitet er ofte langt vanskeligere at spotte i dens aktuelle udfoldelse, idet den indbefatter et retrospektivt element. H-kreativitet skal altså ses over tid for sandfærdigt at afgøre dens påvirkning på den samtid, den er en del af (Tanggaard, 2010, s. 136).

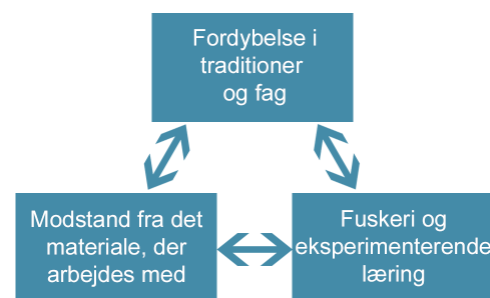
Hvad fordres af et kreativt udviklende læringsrum, og hvordan kan vi skabe rammer med disse egenskaber i skolesammenhæng, således at eleverne udvikler kreativitet og designkompetencer?

Tanggaard skriver at "Faglig fordybelse er en forudsætning for kreativitet. Eller med andre ord: Det er en fordel af [*sic*] vide noget om det, man gerne vil være kreativ med" (Tanggaard, 2010, s. 9). Senere i bogen findes en gradbøjning af samme citat. "Vi kan ikke være kreative med noget, vi ikke ved ret meget om" (Tanggaard, 2010, s. 120). Disse citaters indhold skal i skolekontekst forstås som gældende for både lærere såvel som elever. Dermed fordrer det overskud, hvis læreren skal agere kreativt med sin lærerfaglighed.

#### 4.2.1 Kreativitetsmodel

##### Fordybelse i traditioner og fag

Ifølge Tanggaard (2010) er tre elementer centrale i udviklingen af kreativitet. Hun understreger skolen som kontekst og kalder derfor det ene element for *fordybelse i traditioner og fag* (Tanggaard, 2010, s. 15). Dette skal ses i sammenhæng med mine ovennævnte refleksioner ift. teoriens gyldighed *inden for* skolekonteksten. Samtidig fastslår Tanggaard, at der ikke er et modsætningsforhold mellem faglig fordybelse og øget faglighed. Ifølge teorien kan kreativitet rammesættes og hjælpes på vej. Eleverne bør møde lærere, som er mestre i både pædagogik og selv er skabende inden for faget (Tanggaard, 2010, s. 121). Jeg vurderer dette som værende tæt forbundet med en af Darsøs hovedpointer - Elever opnår kreative kompetencer gennem undervisning *i* kreativitet frem for undervisning *om* kreativitet (Darsø, 2012). Elementerne i Tanggaards kreativitetsmodel skal forstås som indbyrdes afhængige, og enkelte kan dermed ikke stå alene. Det er vekselvirkningen mellem elementerne, der virker kreativt fremmende. Hun formulerer dette således, "Hvis lærere vil fremme elevernes kreativitet, så skal de sikre sig, at eleverne får chancer for at opleve alle tre elementer integreret i undervisningsforløb og i elevernes øvrige læring" (Tanggaard, 2010, s. 16).



Efter Tanggaard (2018, s.90)

##### Eksperimenter og fuskeri

Eksperimenter og fuskeri kræver fagligt overskud hos læreren. Overskuddet er nødvendigt for at kunne påskønne divergente tanker og ideer fra eleverne frem for omgående at forkaste dem.

Tanggaards forskning viser, at den udforskende og løsningsøgende eksperimentering indenfor og på tværs af fag skaber kreativitet. Hun mener, at der er for få læringsrum, som inviterer til eksperimenter og fuskeri. Svaret skal ifølge Tanggaard findes i et blokerende fokus på korrekte svar, en presset tidsramme og en uheldig nulfejlskultur.

Hun konstaterer samtidig, at det kan være en udfordring i skolesammenhæng, da eksperimenter ofte er ressourcekrævende i flere henseender, bl.a. i form af tid, materialer og mentalt (Tanggaard, 2010, s. 122-126).

### **Modstand fra materialet**

Vi påvirker ikke kun omgivelserne. Omgivelserne påvirker også os. Modstand fra materialet kan forstås som den interaktion, der foregår mellem objekt og subjekt. Et stykke stof inviterer til, at vi behandler det på en bestemt måde. En gren "skriger" efter at blive til en særlig genstand, og måske ligefrem med et bestemt værktøj. Tanggaard skriver "Denne modstand kan opleves som enten meget produktiv eller frustrerende, men pointen er, at den i mange tilfælde kan være kreativt-befordrende" (Tanggaard, 2010, s. 127). Modstanden kan således være det, som skaber fornyelsen.

Kreativitet er jf. Tanggaard - "Kreativitet er konkrete fornyelser i konkrete praksisser, der gør disse bedre, sjovere, mere effektive og bæredygtige" (Tanggaard, 2010, s. 129). I definitionen kan Tanggaards syn spores. Hun mener, vi bør have en legende tilgang. En legende og eksperimenterende tilgang muliggør, at læringsglemsel kan opstå, og her er fordybelse og læring. Læringsglemsel er en tilstand, hvor flow og fordybelse skaber momenter af intens fokus og glæde. Ifølge Tanggaard er det i disse momenter, vi lærer mest (Tanggaard, 2018b). Tanggaards kreativitetsmodel står på skuldrene af teorien om situeret læring, (Tanggaard, 2010, s. 23) som jeg vil præsentere i næste afsnit.

### **4.3 Situeret læring**

De studier, som danner grundlaget for teorien om situeret læring, har ikke sit afsæt i en skolekontekst. Når jeg alligevel har valgt at inddrage denne teori, skyldes det, at teorien har haft stor international indflydelse på forståelsen af læring og undervisning. Teorien modsiger sig ikke, at der kan finde læring sted i forbindelse med undervisning, men skelner mellem det som læres og det som undervises i (Lave & Wenger, 2003, s. 41). Situeret læring fjerner, siden 1991, et fejlplaceret lighedstegn mellem læring og undervisning og opererer i stedet for med et syn på læring som deltagelse. Deltagelse er i teorien at forstå som deltagelse gennem optagelse i et praksisfællesskab. Fællesskabets subjekter lærer af hinanden. Subjektets omgivelser er derfor afgørende for, hvad der læres. Læring er situeret, hvilket betyder, at den er kontekstafhængig. Teorien fokuserer på skabelsen af identiteter indenfor fællesskaber. Identitet og selvbillede er også situeret. Det betyder helt konkret i skolesammenhæng, at en elev som i ét praksisfællesskab anses som "den bedste til at strikke" ikke kan tage med bedstemor i strikkeklubben, og forvente at deltage med samme identitet og selvbillede i dette nye praksisfællesskab. Der er tale om dynamiske identiteter og selvbilleder, som ændres af konteksten. Absorbering i fællesskaber sker gradvist fra legitim perifer deltagelse mod fuld deltagelse, og udvikling skal ses over sted, frem for over tid (Lave & Wenger, 2003).

Teorien redegør for 3 typer deltagelse, hvoraf de 2 er nævnt ovenfor. Den 3. type benævnes i teorien som marginalisering. Begrebet dækker over en ikke-deltagelse, der kan resultere i ekskludering fra praksisfællesskabet. Legitim perifer deltagelse er et analytisk perspektiv på læring. Perspektivet kan anvendes til at begribe, hvordan legitim perifer deltagelse skaber adgang til læring og en mestringsidentitet. Denne bevægelse fra perifer mod mestring og dens affødte identitets-transformation knyttes i dette projekt op på Illeris' begreb om transformativ læring (Illeris, 2019). Relationer er centrale i situeret læring, at lære i et praksisfællesskab handler om mere end den lærendes relation til mester [læreren]. Ifølge Lave & Wenger (2003, s. 78-80) er adgangen til legitim perifer deltagelse i højere grad bestemt af relationer til andre lærende i fællesskabet. Respekten for mesteren og andre veteraner i praksisfællesskabet kan blokere for modet til at eksperimentere, og dermed hæmme læring.

#### **4.4 Embodiment - Kroppen som mere end et læringsinstrument**

Embodimentteorien kan ses som en korrektion af de klassiske kognitivistiske teorier (Fredens, 2018, s. 19). Korrektionens kerne er et syn på kroppen som del af kognition. Kognition er dermed ikke afgrænset til mentale processer, men kognitivistiske begreber som hukommelse må udvides for at indbefatte kropslige erfaringer. Der er således et symbiotisk forhold mellem krop og tanke. Læring sker ikke udelukkende via hjernen. Kjeld Fredens understreger vigtigheden af læringens kropslige elementer. Udvikling af motoriske strategier hos børn sker gennem praktiske erfaringer. Strategierne er fundamentale for den samlede mentale udvikling hos barnet. Udviklingen af finmotorik og spatiel imagination styrkes via praktiske aktiviteter. Kjeld Fredens skriver i denne sammenhæng "*Fat blyanten, og lær at tegne. Få en klump ler, og lær at modellere. Gå med far ud i værkstedet*" (Fredens, 2018, s. 41). Der er tale om en holistisk tankegang, med fokus på krop, hjerne og omverden som uadskillelige, og hvor læring også sker gennem handling.

##### **4.4.1 Embodiment I forbindelse med værkstedsarbejde**

Embodiments-teoretiske begreber spiller en væsentlig rolle i værkstedsarbejdet. Som nævnt ovenfor må hukommelse rumme mere end blot mentale processer. Procedural hukommelse dækker over kropslige erfaringer og færdigheder (Fredens, 2018). I en håndværk og design kontekst opleves dette eksempelvis, når en bestemt kropsholdning genkaldes i forbindelse med savning og opleves som afgørende for udførelsens succes. Kjeld Fredens tilføjer færdigheder som at kunne cykle og spille et musikinstrument (Fredens, 2018, s. 113). Jeg ser den procedurale hukommelse som tæt knyttet til det teoretiske begreb *tavs viden* (Wackerhausen, 1997). Praktiske færdigheder læres bedst ved at deltage i aktiviteter, der anvender færdighederne, og ikke kun gennem undervisning om dem (Darsø, 2012). Jeg tolker i denne kontekst deltagelse meget konkret. Vi lærer ikke at save, spille eller cykle ved

udelukkende at se andre gøre det, men må gøre os personlige motoriske erfaringer. Fredens understreger at teorien ikke kun er vigtig ifm. almindelige læringsprocesser, men måske særligt ift. børn med og i vaskeligheder (Fredens, 2018). Her tænker jeg begrebet *vaskeligheder* i et biopsykosocialt paradigme. Teorien kan således anvendes til at begribe inklusionsproblematikker.

#### 4.5 Innovation og idéudvikling

*Design Thinking* er et begreb, som Hygebjerg præsenterer i sin bog med samme titel. Hans perspektiv er valgt som en erfaren industriel designers vinkel på afprøvede design-strategier og metoder i praksis. Han har desuden udviklet konkrete værktøjer til brug i undervisning (Hygebjerg, 2014). Værktøjer som optræder i læreruddannelsens lærebøger til håndværk og design (Jørgensen, 2017).

Vores hjerne er ifølge Hygebjerg “en fantastiske mønster-skaber, en fantastisk mønster-bruger, men en dårlig mønster-bryder” (Hygebjerg, 2014, s. 8). Vi skal ikke søge efter innovation i det trygge og det kendte, der findes det sjældent. Vi skal i stedet for træne og holde divergent tænkning ved lige (Hygebjerg, 2014, s. 16). En tænkning som netop er svær, fordi det er svært at bryde tankemønstre.

Når vi vil tænke innovativt, skal vi undre os mere. Vi skal tænke divergent. Konkret betyder det, at vi må anskue én problemstilling som løselig på flere måder. Samme undren er central i forbindelse med begrebet materiel kultur. Hvorfor ser en designet genstand ud, som den gør?

Når vi skal facilitere udviklingen af design-kompetencer hos eleven, giver det mening at rette opmærksomheden mod at skabe gode betingelser for processen. Flere faktorer kan ifølge Hygebjerg påvirke design-processen. Her vil jeg kondensere nogle udvalgte, som jeg ser relevante ift. håndværk og design undervisning.

1. Homogenitet i gruppen hæmmer ideudviklingen, idet deltagerne har samme udgangspunkt og mål.
2. De fysiske og psykiske rammer skal være trygge. Rummet skal inspirere, og det skal være i orden at lave fejl eller sige noget dumt.
3. Undgå at vurdere og bedømme undervejs. Byg på hinandens idéer. Sig “ja, og” ikke “ja, men”.
4. Tid. En brainstorm bør tage mellem 45-120 minutter. Idéer kræver ofte tid at udvikle og kommer sjældent hurtigere.

(Hygebjerg, 2014, s. 28-51)

## 5. Analyse af empiri

### 5.1 Udgangspunktet for håndværk og design undervisningen

Analysens sigte er på at undersøge og forstå håndværk og design fagets udfordringer og finde mulige løsninger, som kan hjælpe til at sikre udnyttelse af fagets potentialer. Jeg noterer mig overordnet, at den politiske diskurs fremstår med et mål om øget faglighed. Selvsamme politikere strammer skolernes økonomi via det årlige effektiviseringskrav på 2%. Denne diskrepans mellem mål og økonomi resulterer i et effektiviseringskrav, som rammer hårdere end de 2%. Informant 3 udtrykker i empirien sin oplevelse af denne problemstilling.

“Du kan tro, vi har også mærket sparekniven. De sidste 3 år har vi i løbet af skoleåret fået besked på, at vi ikke må købe nye materialer ind, så er det altså svært at undervise“ (bilag 3).

Lærerne skal altså ikke alene producere mere læring, end de gjorde sidste år. De skal samtidig skabe denne øgede faglighed 2% billigere. En international konkurrence- og testkultur har måske skabt en politisk blindhed. Når vi skal afgøre, hvor vi skal hen, er det måske rimeligt, at vi ser på, hvor vi starter fra? Jeg vil med empirien belyse endnu en faktor, som spiller ind i denne ligning og udfordrer håndværk og design undervisningen. 3 ud af 4 informanter i denne undersøgelse udtaler, at de oplever elevernes faglige udgangsposition som faldende. Jeg undres over denne udvikling, og jeg vil analysere mulige årsagsforklaringer. Informant 1 udtaler.

“De unge er jo frustreret. De kan ikke sætte aftryk nogen steder, og det har mennesket altid gjort. De er simpelthen ikke så praktiske mere. Det er dårligere, end jeg har oplevet det før.... Jeg synes, der har været en nedprioritering af hånden i forhold til ånden“ (bilag 1).

Om samme tema udtaler informant 2:

“Vi starter helt fra nul af. Jeg kan virkelig mærke forskel fra, da jeg startede for 16 år siden og så til nu. Der er ingen, der ved noget som helst om værktøjer i dag. Hvis der er én elev i en klasse, ja så er jeg heldig“ (bilag 2).

Da jeg beder informant 2 uddybe sine hverdagsobservationer og give sit bud på en mulig forklaring siger informanten:

“Jamen jeg tror de forældre, de er bare ikke ude at lave noget med deres børn i dag. Det er en opgave vi [lærerne] har fået. Det jeg kan se er, at de få som kan noget. Det er dem der har været med [en forælder] ude i værkstedet” (bilag 2).

Dette udsagn fra Informant 2 modsiges af ny forskning fra Rockwoolfonden (2018) som viser at danskerne bruger mere tid med deres børn. Dykker man ned i tallene i rapporten, viser der sig dog en

social slagside. Det er de højtuddannede forældre, der bruger en større andel af døgnets timer med deres børn. Rockwool Fondens forskningsenhed skriver,

”Fædre med lang videregående uddannelse bruger således dobbelt så lang tid på deres børn som fædre uden uddannelse” (Bonke & Christensen, 2018).

Spørgsmålet er, om det typisk er elever med højtuddannede forældre, som “går i værkstedet med far”, som Kjeld Fredens (2018) taler om i afsnittet omkring embodiment. Informanten oplever en kulturændring, hvor børn ikke længere går i værkstedet med deres forældre. Det tolker jeg ud af kommentaren “...med deres børn *i dag*”, hvor informanten antyder, at det har været anderledes tidligere. Endvidere rummer informantens uddybelse muligheden for at tolke læring som deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Her udtrykt ved “været med [en forælder] ude i værkstedet”.

Demografi spiller også en rolle. Den uafhængige tænketank KRAKA (2017) peger i deres analyse på, at elever af forældre med forskellige uddannelsesniveauer er blevet mere ulig fordelt siden årtusindskiftet. Flere ressourcestærke forældre benytter sig i dag af det frie skolevalg.

Datagrundlaget i min undersøgelse stammer udelukkende fra to kommunale folkeskoler. Det er plausibelt, at empirien vil differentiere sig fra data indhentet på en privatskole. Vi har brug for, at dygtige elever forbliver i folkeskolen for at opnå positive klassekammeratseffekter. Øget segregering skaber ifølge KRAKA (2017) mere ulighed.

Hvis elevgruppen starter fra et lavere fagligt udgangspunkt, kan dette udfordre opnåelsen af fagets mål, som ifølge mine data opleves som overambitiøse blandt faglærerne. Informant 2 udtaler om dette.

“Jo... Vi kan jo nok nå nogle af målene... sådan i det små, men de [politikere] har skudt noget over målet...” (bilag 2).

Forudsætningen for kreativitet er jf. teorien færdigheder og viden (Tanggaard, 2010) samt deltagelse. En mulig konsekvens af et lavere fagligt udgangspunkt kan være et øget tidsforbrug på oplæring i fagets fundamentale færdigheder. Et tidsforbrug som dermed begrænser tiden til andre designbefordrende aktiviteter.

Jeg ser derigennem et behov for, at lærerne har en klar prioritering blandt fagets fundamentale færdigheder for at sikre tid til idéudvikling og design. Disse processer tager nemlig ifølge Hygebjerg (2014) også tid.

## 5.2 Den evige kamp

Håndværk og design lærere må ofte retfærdiggøre fagets berettigelse i en samtid, hvor akademisk viden er blevet den eneste gyldige viden. Hvad med kropslig bevidsthed, praktisk snilde og personlig dannelse gennem praktisk-musiske aktiviteter?. Informant 3 udtaler.

”Jeg ved ikke om det hjælper andre fag, det er også lige godt. Det hjælper eleven til at lære noget om sig selv” (bilag 3).

Fredens (2018) taler om disse praktiske erfaringer som fundamentale for den samlede mentale udvikling hos eleven. En udfordring for håndværk & design faget kan muligvis være det evige krav om at retfærdiggøre dets berettigelse. Under interviewene var det flere gange i forbindelse med dette tema, at jeg oplevede den største frustration hos informanterne. Informant 1 siger.

”...dansk, matematik osv... Det er primærfagene, og så er vi andre, hvad er vi så?... Hvor jeg mener, vi er *også* kernefag. Altså det praktiske, det er *også* en kerne... Hvis den [praktiske kerne .red] gik ligeværdigt sammen med dansk og matematik, så ville der komme mere balance...” (bilag 1).

Ifølge Tanggaard fordrer kreativitet trygge rammer. Dette gælder også, når læreren skal være kreative og innovativ i sin undervisning. Rammer, som konstant er under pres, kan vel næppe forstås som værende trygge. I et embodimentsteoretisk perspektiv kan citatet tolkes som en holistisk tanke om hjerne, krop, omverden som i et ligeværdigt samspil skaber balance. Gennem betoningen af *også* i citatet udtrykker informant 1 anerkendelse af både kognitiv læring og kropslig læring.

## 5.3 Rammer

Som det fremgår af mine data (bilag 6), ligger tekstilværkstedet og træ-og metalværkstedet adskilt på begge observationsskoler. Dette kan virke overraskende, når jeg medtænker at skole 1 indførte håndværk og design ifm. ministeriets forsøgsordning i 2012. Problematikken omkring adskilte lokaler beskrives også i erfaringsopsamlingen fra Rambøll (2013). Her har elementer som spildtid og skærpet tilsyn tyngde. I et økonomisk perspektiv er dette måske ikke helt så overraskende. Flytning af faglokaler er forbundet med store omkostninger, og med en presset økonomi er dette ikke blevet prioriteret. I et landspolitisk perspektiv har ønsket været at udvikle et nyt fag, men de har overladt finansieringen til lokalpolitikere og skoleledere. Når jeg analyserer på rammerne i bred forstand, betyder lokale/materiale-adskillelsen, at eleverne ikke har adgang til alle fagets materialer og teknikker samtidig. Men kan og må skolerne problemfrit slå lokalerne sammen? Jeg vil i denne forbindelse kort inddrage centrale lovbestemmelser og anbefalinger for de berørte faglokaler fra arbejdsmiljølovgivningen (BFA, 2014). Bestemmelser omkring faglokalerne til Håndværk og design rummer tre forskellige værkstedszoner.

Det er følgende :



1. Tekstil - Smudsfrizone
2. Metal-Varme/vådzone
3. Træ-Spån/støvzone

Informant 2 udtaler:

“Men man flytter ikke bare et sløjdlokale. Det er sindssygt dyrt. Det er nok en af de udfordringer, der gør at håndværk og design tanken ikke kan følges helt til dørs”

(bilag 2).

For at analysere denne udfordring vælger jeg at se på et muligt modargument til informantens udtalelse. Kunne tekstilværkstedet ikke flyttes, så det er placeret i forbindelse med sløjdlokalet?

Rambøll (2013) beretter om en skole, der har brugt 17.000 kr. og 100 pedeltimer til indretning af nyt håndværk og design lokale. Ifølge min analyse vil dette ikke være muligt på skole 1 indenfor en lignende økonomisk ramme. På skole 2 kunne tekstilværkstedet godt flyttes for at mindske afstanden, men det er ikke muligt at lægge det i sammenhæng med træ- og metalværkstederne, som er placeret i en kælder. Dette ville kræve en tilbygning.

Håndværk og design fagets fysiske rammer må ikke forstås adskilt fra økonomi, men skal ses som en del af en kompleks kontekst, hvor hver zones specifikke lovkrav og behov skal opfyldes.

Min undersøgelse distancerer sig fra Rambølls rapport (2013) på en række områder. Et af disse er netop inklusion. Jeg vil i det efterfølgende afsnit analysere de udfordringer, empirien afdækker ifm. Inklusion og tosprogede.

## 5.4 Tosprogede og Inklusion

Jeg oplevede at blive forundret i løbet af min undersøgelse. Den største overraskelse er den relativt store enighed om inklusionens påvirkning af undervisningens vilkår blandt informanterne.

Inklusionsproblematikker er nævnt på 2 linjer i Rambølls rapport (2013). Denne svage repræsentation kan muligvis forklares med, at inklusionsloven implementeres sideløbende med Rambølls dataindsamling i 2012. Mine data viser imidlertid, at temaet fylder temmelig meget hos informanterne. Informant 2 siger

”Jeg kan høre at nogle kolleger synes det er lidt luksus, at vi har en ekstra ressource på, men... Det er ikke luksus, det er simpelthen for at overleve” (bilag 2).

Og senere i interviewet udtaler informanten.

”Jeg ved heller ikke hvor mange der har et værksted længere. Plus at vi har en del tosprogede, og flere med særlige behov, som vi også må tage os af nu.

Før reformen lavede vi sæbekassebiler i sløjde om lørdagen for at far og søn de kunne lave noget sammen. Den [skolereformen 2013] har gjort meget skidt, og meget lidt godt”

(bilag 2).

## Informant 4

”Vi har altid en håndfuld knægte der kræver lidt særlig opmærksomhed, de knægte var jo ikke her før. Jeg må jo tit vælge om jeg skal fokusere på dem eller alle de andre. Før gik de jo i en klasse for sig. De fylder altså meget når der samtidig skal proppes 28 elever i hver klasse. Jeg tror nogen gange prisen for inklusion den er for høj. Må man sige det?” (bilag 4).

Inklusionsproblematikker er ikke afgrænset til håndværk og design, men teori kan pege på forhold ved kreativitetsfremmende undervisning (Tanggaard, 2016), som gør at håndværk og design måske særligt udfordrer denne gruppe af elever. Empirien tegner et billede af et undervisningsfag med udpræget åbne rammer. Disse åbne rammer kan ses som en udfordring for elever med behov for struktur. Indføres strammere rammer vil dette hæmme resten af fællesskabet. Dermed opstår et inklusionsetisk dilemma, hvor elev og fællesskab står i modsætning, hvilket eksempelvis Carsten Pedersen belyser (Pedersen, 2011, s. 264).

På flere punkter har min empiri udmundet i delkonklusioner, som ligger tæt op af de resultater Rambølls (2013) rapport fandt frem til. Dette styrker projektets validitet og reliabilitet på disse undersøgelsesspørgsmål. Mine data og fund vedrørende tosprogede og inklusion afviger fra Rambølls undersøgelse. For at vurdere projektets validitet og reliabilitet på disse spørgsmål, vil jeg her inddrage den nyeste inklusionsrapport fra Randers Lærerforening 2018 (Plauborg, 2018). I rapporten fremgår det, at 65% af de adspurgte lærere oplever, at der i løbet af de seneste 3 år, er kommet elever i klassen som tidligere ville være placeret i specialtilbud. En lærer udtaler i rapporten.

”Det kan være udfordrende at imødekomme inkluderede elevers behov.... Det er ofte et valg, om man vil prioritere de få inkluderede elever eller om man skal forberede undervisningen til klassen generelt...” (Plauborg, 2018).

Jeg vurderer på den baggrund det sandsynligt, at disse spørgsmål har samme grad af validitet og reliabilitet.

## 5.5 Kreativitet og design kan læres

Kreativitet, innovation og opfindsomhed kan optræde som implicite og luftige begreber, som nedenstående dialog fra min empiri eksemplificerer. Dialogen udfolder sig mellem lærer og elev (og materialet), imens eleven fra 5. klasse roder i en kasse med resttræ.

Læreren : “Hvad leder du efter?”

Eleven : “Det ved jeg ik helt.”

Læreren : “... Hvordan ved du så, om du har fundet det.”

Eleven : “Jamen... jeg får først ideen, når jeg ser det” (Bilag 6 - 30-33).

Med Tanggaards kreativitetsmodel (2014) kan ovenstående episode dekonstrueres og fortolkes som objektets interaktion med subjektet og netop derudaf vokser nyskabelsen. En anden tolkning kan

være, at det udtrykker nødvendigheden af kendskab til traditioner og teknikker for at kunne være kreativ. Der kan dermed argumenteres for, at en udvidelse af elevens kendskab til traditioner og teknikker gennem fordybelse vil skærpe elevens blik. Analyserer man på episoden i Hygebjergs perspektiv kan materialerne ses som facilitator til ideudviklingen. Vi vil noget med materialet, og det vil os noget. En analyse af uddrag fra empirien kan underbygge dette. Informant 1 udtaler under interviewet.

“Jeg har hørt et citat. Det siger, jeg skaber mig. Det kan godt lyde lidt negativt, at man skaber sig. I den der skabelsesproces, sker der også noget med mig. Det tror jeg virkelig, der gør med de børn - at få lov til at lave noget, og være i dialog med materialet, og finde ud af, jeg havde tænkt det skulle være sådan her, men hov materialet gør noget andet” (Bilag 2).

Med situeret læring som forståelsesramme kan udsagnet tolkes som et eksempel på den identitetsskabelsesproces, som ifølge teorien finder sted i den praktiske skabelse af noget indenfor praksisfællesskabet. Mig’et (identiteten, selvbilledet) udvikles gennem det, som erfares i dialogen med materialet. I Tanggaards model kan ovenstående forstås som læring gennem modstand fra materialet, hvor eleven i sin eksperimenteren må ændre sin forståelse af materialets egenskaber.

Endelig kan det med embodimentteorien ses som model for den holistiske tankegang, hvor hjerne, krop og materiale påvirker hinanden indbyrdes. Elevfokusgruppen udtrykker en ren kognitiv forståelse af kreativitet (bilag 5). I alle nævnte teorier er dette vigtige og potentielt lærerige øjeblikke. Derigennem kan der argumenteres for at skabe adgang til disse momenter i undervisningen, og dermed lære kreativitet, ved at erfare kreativitet.

## 5.6 Praksisfællesskab

Jeg vil i dette afsnit tage fat i begrebet *praksisfællesskab* fra situeret læring. Som nævnt i metode afsnittet ligger her et fokus på gruppen og fællesskabet. Jeg vil gennem inddragelse af observationer og citater analysere, hvad der styrker og hæmmer opbygningen af praksisfællesskabet. Når jeg finder dette interessant, skyldes det, at et velfungerende praksisfællesskab ifølge situeret læring kan lette presset på læreren. I 6 ud af 10 observerede lektioner stod der minimum en elev i kø for modtage hjælp fra læreren. Hjælp som, ifølge mine observationer, i flere tilfælde sagtens kunne være modtaget fra en anden deltager, som var længere i processen. Men det skete ikke (bilag 6). Når jeg analyser empirien for at forstå, hvordan udviklingen af denne kultur muligvis kan forklares, inddrager jeg følgende udtalelse fra informant 2.

”... det udstiller vi altid bagefter. Så bliver det beundret af de andre her på skolen, og det skal være i orden, når jeg lægger navn til...” (bilag 2).

Jeg tolker citatet som er et udtryk for en forventning om en vis kvalitet på elevprodukterne.

En udstilling, kan tolkes som en måde at spille sin kreativitet ind i en kulturel kontekst. Det er ifølge Tanggaards definition denne godkendelse af idéen som værdifuld hos andre, der adskiller kreativitet fra en skør ide. Her skal elevens produkt først godkendes af læreren for at blive udstillingsberettiget. Observationerne, hvor elever konstant og udelukkende søger lærerens vejledning, kan ses som operationaliseringen af dette godkendelsesbehov. Ifølge Lave & Wenger (2003) er der tale om en særlig asymmetrisk relation til mesteren, som ofte rummer en hæmmende respekt. Når vi skal turde eksperimentere og lave fejl, ser jeg denne lærlinge-mesterrelation som udfordrende, hvis den medvirker til at skabe en nulfejlskultur. Tanggaard understreger, at fejl er en naturlig del af læringen, og skal bydes velkommen. Observationerne viser elever, der ofte sidder uden at arbejde med fagets indhold pga. for lang ventetid i kø til læreren (bilag 6). Når praksisfællesskabet skal udvikles, skal de lærende i fællesskabet betragte hinanden som ressource til læring og deltagelse (Lave & Wenger, 2003).

Praksisfællesskabet handler om identiteter her omtalt af informant 3 som roller:

”Der sker noget fantastisk med rollerne i det her fag. Eleven kan være dårlig til at læse, men når eleven så træder ind i det her fag, så brillerer eleven måske lige pludselig. Eleven kan måske lige pludselig hjælpe sin kammerater, der ellers er bedre til alt det boglige” (bilag 3).

Jeg ser denne kommentar som eksemplarisk gennem situeret læring. Elevens identitet er tydeligt situeret, og bestemmes over sted ikke over tid. Endvidere taler hun om hjælp indenfor den symmetriske relation, som jf. teorien illustrerer det indbyrdes ressourcesyn (Lave & Wenger, 2003, s. 78). Dette udfolder sig ikke i empirien, hvilket kan indikere, at informanten taler ud fra et idealistisk syn på faget. Jeg hævder ikke, at det ikke finder sted i informantens undervisning, blot at jeg ikke iagttog det.

Holdene blandes ofte på tværs af årgangen på begge skoler. Analyserer jeg fordele og ulemper ved dette forhold, ser jeg følgende: Identiteter er situeret og bliver udfordret af skiftende deltagere i praksisfællesskabet, hvilket kan påvirke tryghed og niveauet af fordybelse. Samtidig pointerer Lave og Wenger (2003), at praksisfællesskabet også har behov for nyankommne for at udvikle sig. Dette taler i hver sin retning, og ser jeg på holdsammensætningen med Hygebjergs betragtninger omkring *design thinking*, kan elevdiversiteten ses som en positiv faktor ift. design og idéudvikling.

## 5.7 Fokus på design

Som nævnt i indledningen er designbenet i fagets kompetenceområde tilsyneladende vanskeligt at gå på, hvori består udfordringerne og hvorfor. Når jeg analyserer informanternes udtalelser får jeg øje på det, jeg kalder *fagets dilemma*. Informanterne giver udtryk for en særlig progression. Flere af informanterne konstaterer følgende.

#### Informant 1.

”Jeg synes, det der lidt sker med faget nu, det er.. altså vi ryger lige direkte i design fra dag 1, og det synes jeg er, at stikke blå i øjnene på dem. De kender jo ikke materialet, de kender ikke værktøjet. De kommer til at lære det på en *meget* hård måde, for så knækker det, limklatten holder ikke...” (bilag 1).

#### Informant 2.

”Man kan jo for pokker ikke designe noget, før man har noget materialekendskab, og har en ide om hvad det kan bruges til. De designere som er i fjernsynet lige nu, i *Danmarks næste klassiker [DRTV]*. Jamen, de har jo en masse forkundskaber, ellers kan man jo ikke designe noget”(bilag 2).

#### Informant 4.

”Jamen det var lidt ligesom det jeg sagde tidligere, med at de [politikere] ikke helt ved hvad der foregår. Vi kan jo ikke designe, når ikke eleverne kan noget endnu. De kender jo ikke til værktøjet, ja og ved jo heller ikke hvordan det skal bruges og hvad det kan. Det er vi nødt til at lære dem først. Så må det andet [Designprocesser] komme senere” (bilag 4).

Informanternes progressionsforståelse kan samlet tolkes som, først læres håndværksmæssige færdigheder, og så kan vi lære at designe. En progression som også afspejles i Tanggaards betragtning. “Vi kan ikke være kreative med noget, vi ikke ved ret meget om” (Tanggaard, 2010, s. 120). Informanterne bruger en større mængde tid på at opøve håndværket, i kraft af, det jeg beskriver som et lavere fagligt udgangspunkt. Tid som må tages fra arbejdet med designprocesser.

Jeg vil definere *fagets dilemma* således -

”Det som hæmmer, er paradoksalt nok det som skal skabe kompetencen.”

Jeg vil i min diskussion, give mit kreative bud på, hvordan *fagets dilemma* kan håndteres. Med et dialektisk syn på forholdet mellem teori og praksis kan progressionstanken måske innoveres og vendes på hovedet, så den ikke er så stringent.

## 5.8 Lærernes fagfaglighed

I dette afsnit vil jeg analysere, hvordan lærernes fagfaglighed udfordrer fagets kreativitetsudviklende potentiale. Empirien viser en tydelig tendens i lærernes sprogbrug, når de taler om deres undervisningsfag. Herunder inddrager jeg opstarten på de 4 semistrukturerede lærerinterviews for at tydeliggøre min pointe.

”Ja. Jeg er jo gammel sløjdlærer” (bilag 1).

”Vi er jo mig, som kan sløjd, og så har vi en kollega som mest kan håndarbejde.. og ja så er der en som kan lidt af begge dele.... Jeg er kun i sløjd...” (bilag 2).

”Jeg har været i gang i 13 år nu. Jeg har primært billedkunst, og så har jeg en del af håndarbejds-delen.. sløjd det kan jeg ikke, og jeg må ikke være oppe ved maskinerne. Det er jeg ikke uddannet til, men... Jeg er også uddannet dekoratør” (bilag 3).

”Jeg er først og fremmest sløjdlærer, og det har jeg været i 22 år” (bilag 4).

Fælles for disse er, at alle informanter taler i præhåndværk og design fagterminologi. De anvender først håndværk og design termen, efter jeg første gang spørger ind i det nye fag.

Ifølge Illeris (2019) er transformativ læring så fundamentalt definerende, at den lærende må ændre elementer af identiteten. I den sammenhæng tolker jeg ovenstående empiri som tegn på informanternes identitet. Jeg ser denne analyse styrket i kraft af informanternes spring tilbage til den gamle terminologi undervejs i interviewene. Fagsproget er også en del af den viden, der eksisterer indenfor praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003). En medvirkende kilde til fagets stadige adskillelse ift. hårde og bløde materialer kan muligvis findes i informanternes praktiske monofaglige identitet. Dette tema følges op i min perspektivering.

En anden mulighed er at forstå adskillelsen som konsekvens af de nedprioriterede fagteams. Informant 1 fortæller, at de på skole 1 ikke har fagteams. Med et situeret læringsbegreb som praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003) kan der finde værdiskabende læring og vidensdeling sted i et fagteam, hvor to fagligheder mødes om et fælles tredje (håndværk og design), som rummer begge fagligheder. Gennem legitim perifer deltagelse kan lærerne hver især over tid og sted mestre den andens faglighed. Min undersøgelse viser, at flere af udfordringerne fra opstartsfasen (Rambøll, 2013) stadig eksisterer. Det peger på, at udviklingen af håndværk og design er en langstrakt og igangværende proces. Jeg finder i analysen anledning til at tolke informanternes oplevelser som modstridende med ledernes udsagn fra Rambølls rapport

En leder siger i rapporten. ”Det kræver tid at ændre tankevirksomhed og indhold i et nyt fag. Tingene gror nedefra, og lærerne er som et frø, der skal passes, plejes, vandes og gødes” (Rambøll, 2013, s. 7). Der er uoverensstemmelse mellem lærere og lederens oplevelse af udviklingsprocessen. Lederen

ser processen som en bottom-up udvikling, mens informanter i udtalelser, som den nedenfor, udtrykker en oplevelse af top-downstyring.

Informant 2 siger.

”Vi var jo med fra starten.... Vi var derovre [i ministeriet] 2-3 gange, hvor vi prøver så at fortælle dem hvad der ikke var i orden, og samtlige der sad der.... blev enige om, det er ikke en god løsning. Det faglige simpelthen blev for dårligt. Vi havde også Rambøll heroppe og interviewe os nogle gange, men jeg ved ikke hvad der er sket i oversættelsen af det vi sagde...”(bilag 2).

Udsagnet skal i analysen ses i sammenhæng til Rambølls overordnede sammenfatning. Her konstaterer Rambøll, at udmøntningen af faget i flere tilfælde har været overladt til lærerne. (Rambøll, 2013, s. 6). Jeg ser fagfaglig usikkerhed og modstand fra lærerne som en mulig kilde til følelsen af top-downstyring hos dem, som skal praktisere faget.

## 6. Diskussion

I dette afsnit vil jeg først kort diskutere et handleperspektiv, for håndteringen af fagets dilemma, med baggrund i forskning. Derefter diskuteres fagets rammer i forhold til §1 stk. 2 i folkeskolens formålsparagraf omkring fordybelse, virkelyst og handlekompetence. Denne del vil også diskutere læreres mulighed for at skabe de designbefordrende rammer, når den adskilte faglighed medtænkes, herunder problematikken omkring fagteams. Læreruddannelsens rolle inddrages også i denne sammenhæng.

Designproces er at give ide form og struktur. Planlægning og udvikling af undervisning er også en designproces. Både danske og internationale undersøgelser viser at øget elevinddragelse styrker motivation, trivsel og øger fagligheden. Elevinddragelse forstås i rapporterne i bred forstand, og inkluderer det flerstemmige klasserum som elevinddragelse (EVA, 2014a; EVA, 2014b; Rasmussen & Fritzner, 2015; Dysthe, 1997).

### 6.1 Et handleperspektiv - Eleven som medskaber [designer]

En mulig håndtering af fagets dilemma, kunne være, at tænke en mere radikal form for elevinddragelse. Folkeskolelovens §18 stk. 4 forpligter læreren på at inddrage eleven i valg af metode og indhold. (Folkeskoleloven, 2017). Gevinsterne ved inddragelse er mange (EVA, 2014a), og i et økonomisk perspektiv, kan denne metode benyttes omkostningsfrit. Jeg ser et stort potentiale i at involvere eleverne i selve planlægningen af årets forløb. Dermed kan eleverne fra skoleårets begyndelse opleve undervisning *i* design, ikke *om* design (Darsø, 2012). Denne tilgang vil samtidig sikre at designkompetenceområdet ikke nedprioriteres, eller tilsidesættes til fordel for opøvelse af

praktiske færdigheder. Eleverne kan endvidere tage ejerskab i undervisningen, gennem medbestemmelse. Her tænker jeg, at indhold og produkter med fordel kan tage afsæt i elevgruppens hverdag og forforståelse, for at imødekomme elevens interesser (EVA, 2014b, s. 119). Motivation er central i alle skolens fag (EVA, 2014b). Når eleven ikke er aktivt deltagende i praktiske fag, forspilder eleven chancen for vigtige kropslige erfaringer.

Elevinddragelse og anerkendelse af elevernes input som værdifulde i planlægningsfase skaber tro på egne evner og indre motivation (Dysthe, 1997). Motivationen kan muliggøre at vi kan nå længere og dybere med fagets mål. Ifølge min analyse opleves målene som overambitiøse hos nogle lærere.

Et modargument mod denne tilgang kan lyde. Elever i 4.-5. klasse kan ikke selv se, hvad de ikke ved endnu, hvilket naturligvis fordrer en vis refleksionskapacitet og abstraktionsniveau. Læreren må derfor rammesætte designprocessen med et stilads som kan støtte elevernes proces. Det kan være inspiration i form af konkrete artefakter, eller elever fra en ældre årgang, som kunne fortælle, hvor de har mærket skaberglæde og fordybet sig. En aktivitet som kunne skabe metakognition hos den ældre årgang.

## 6.2 Tid til fordybelse

Folkeskolens formålsparagraf §1 stk. 2 stiller krav om udviklingen af arbejdsmetoder som skaber rammer med tid til fordybelse (Folkeskoleloven, 2017). Jeg vil her diskutere om fagets rammer særligt udfordrer denne del af paragraffen. Rammerne må forstås som et komplekst resultat af flere parametre. På et nationalt analyseniveau kan den førte uddannelsespolitik ses som inkohærent ift. den førte finanspolitik. Dette begrundes med at uddannelsespolitikken gennem de seneste har haft et stærkt fokus på at skabe øget faglighed og inklusion. Samtidig gennemføres finanspolitiske tiltag, som presser skolernes økonomi. På den ene side kan der argumenteres for dette ud fra et politisk ønske om effektivisering. Håndværk og design kræver et udvalg af materialer og i fagets vejledningen anbefales en eksperimenterende og undersøgende tilgang. Elever skal opleve

”hvordan materialer reagerer på påvirkninger. Kan de fx bukkes, strækkes og opvarmes, og hvilke begrænsninger er der? Egenskaber giver således eleverne en erfaring med forarbejdningsmåde” (Undervisningsministeriet, 2018, s. 12).

Professor Lene Tanggaard nævner fordybelse i traditioner og fag som et element i sin kreativitetsmodel. Fordybelsen kan opstå gennem nysgerrighed på faget og dets materialer (Tanggaard, 2010). Jeg stiller spørgsmålstegn ved om grænsen for effektivisering er nået, når informanter i empirien beretter om indkøbsstop af materialer midt på skoleåret. På den anden side kan der ud fra et miljøperspektiv argumenteres for læreren i højere grad benytter genbrugsmaterialer i faget. Denne grønne tankegang er epoketypisk og kan sagtens bidrage positivt til effektivisering ift. materialeudgifter. Eleven bør dog også have forløb med adgang til uforarbejdede materialer. Læreren



skal sikre at eleven oplever rammer som ansporer til fordybelse, men er det måske her systemet ikke harmonerer? I 2006 ændres læreruddannelsen. Der oprettes store linjefag og små linjefag. Sammenholdes formålsparagraffen med udviklingen af læreruddannelsens praktiske fag gennem de sidste 13 år fremgår det at timeantallet på læreruddannelsen er kraftigt reduceret. Da sløjd var et selvstændigt fag modtog linjefagsuddannede sløjdlærere 2 års undervisning i sløjd (nu en del Håndværk og design). Uddannelse i linjefaget håndarbejde tog ligeledes 2 år. En lærer som dengang kunne varetage begge fag havde således sammenlagt 4 års undervisning. Linjefaget håndværk og design består i dag af et åbningsmodul, et specialiseringsmodul samt to fagmoduler, hvert modul strækker sig over et halvt år (UCN, 2019). Hermed vil jeg argumentere for at nuværende læreruddannelse ikke giver samme mulighed for fordybelse. En fordybelse som ifølge Tanggaard er nødvendigt for at udvikle kreativ improvisationskompetence hos lærerne (Tanggaard, 2010). Samtidig er det min erfaring at personligt materialefokus ikke er ligeligt fordelt mellem træ/metal og tekstil, hverken hos studerende eller undervisere. Endeligt kan det diskuteres, hvorvidt oprettelse af fagteams automatisk skaber en kultur med fokus på vidensdeling. Tanggaard udtaler til skoleliv.dk ”Man kan ikke fremtvinge et praksisfællesskab” (Tanggaard, 2018a).

## 7. Metodekritik

Efter gennemførelsen af undersøgelsen åbner refleksion for en række kritikpunkter. Jeg vil her kort berøre disse. Observationerne kunne vise et mere nuanceret billede af kompetenceområdernes inddragelse, hvis observationerne var fordelt over en flere måneders periode. Det ville muliggøre en vurdering af sammenhængen mellem informanternes talte ord og deres praktiske handlinger, og styrke undersøgelsens reliabilitet. Endelig reflekterer jeg over, hvordan mit valg af diametrale modsætninger i elevfokusgruppen kan have påvirket empirien. Kan man udtale sig kvalificeret om midtergruppen ved blot at se på yderpunkterne? Supplerende interview med midtergruppen kunne med fordel inddrages. Det dobbelt empiriske fokus kan uheldigt medvirke til et ønske om at finde lignende resultater, med risiko for at ignorere det som ”stikker ud”.

## 8. Konklusion

Jeg vil her samle trådene fra opgavens analyse og diskussion for at konkludere på undersøgelsens fund. Håndværk og designfagets arbejde med kreativitetssudvikling bør ifølge Tanggaard skabe læringsrum som giver adgang til fordybelse, eksperimenter og modstand. Min undersøgelse peger på at en række faktorer udfordrer dette arbejde. Hovedkonklusionen er at en lavere faglig udgangsposition hos eleverne i undersøgelsen, resulterer i et mere omfattende tidsforbrug på indlæring af fundamentale praktiske færdigheder. Dette tidsforbrug skaber *fagets dilemma* - Det som hæmmer, er paradoksalt nok det som skal skabe kompetencen. Dilemmaet eksisterer i kraft af en rigid progressionsforståelse blandt informanterne. At færdighederne kommer før designkompetencen kan også tolkes ud af Tanggaards udtalelser. Tanggaards kreativitetsmodel udtrykker dog en mere cirkulær forståelse, hvor elementer kan bringes i spil sideløbende og dynamisk. Med det afsæt konkluderer jeg at eksisterer et potentiale i at medtænke et radikalt element af elevinddragelse i undervisningsplanlægningen, hvormed eleven bliver medskabere af egen undervisning. Denne løsning vil sikre at der fra årets begyndelse undervises i designproces. Dette har sit argumentgrundlag i teori af Darsø, Tanggaard, Lave & Wenger og EVA rapporten (Elevinddragelse). Det konkluderes endvidere at flere informanter kun føler sig kompetente i den ene del af håndværk og designfagets samlede fagområde. Lærernes identitet/selvbillede følger dermed ikke nødvendigvis faget. Der sker ikke transformativ læring alene fordi fagets navn og indhold ændres. Derudover konkluderes det at indførelsen af håndværk og design på informantskolerne er en langstrakt og igangværende proces. Problematikker omkring lokale placering og fuld adgang til fagets materialerepertoire eksisterer stadig som konsekvens af høje anlægsudgifter i en presset økonomi. Undersøgelsen peger desuden på at elever med særlige behov for støtte og klar struktur, kan være udfordret af håndværk og designs ofte åbne arbejdsform.

Endeligt konkluderes det at fagteams er ikke prioriteret på alle skoler. Jeg sandsynliggør at dette kan medvirke til at fastholde lærerne i en monofaglig kultur (sløjd/håndarbejde). Den monofaglige identitet hos lærerne udfordrer ifølge Tanggaard kreativitetssudviklingen, idet eleven bør møde lærere der selv er skabende i faget.

## 9. Perspektivering

Jeg vil afslutningsvis perspektivere dette projekt og dets problemstillinger. Når håndværk og design fagets udfordringer perspektiveres til læreruddannelsen, efterlades jeg med et indtryk af genkendelighed i problematikkerne. Særligt den fagfaglige problemstilling synes udtalt. Jeg forstår, at eksamensbeviset siger *håndværk og designlærer*, men hvad bliver de nyuddannede læres identitet ifølge dem selv, når eksamensbeviset er lagt i skuffen.

Docent, forskningsleder og Ph.d. Thomas Thyrring Engsig er netop nu i gang med en kvalitativ undersøgelse af nye læreres mestringsforventninger. Det bliver spændende at se, om han materialeopdel(er) (sløjd/tekstil) mestringsforventningerne for håndværk og designlærerne (Engsig, 2019).

På UCN gør Anni Stavnskær et stort stykke arbejde med innovation og entreprenørskab, hvilket er til stor glæde for mange, men ofte med afsæt i en vækstdiskurs som måske resulterer i et kreativtetsbegreb som smelter sammen med innovationsbegrebet. Jeg noterer mig blot, at Keld Fredens (2018) begrundelser for de kreativtetsbefordrende praktisk/musiske fag har et noget andet afsæt i forhold til det ønskede afkast.

Der er netop indgået en ny politisk aftale om justering af folkeskolen. Aftalen fastholder håndværk og design samlede timetal og præciserer at fagets skal tilbydes fra 3. - 6. klasse (Regeringen, 2019). Jeg ser ved aftalen et potentielt pladsproblem på de store skoler. Med et uændret timetal, ser jeg desuden en risiko for mindre og mere usammenhængende lektionsblokke. Dette vil stride direkte mod anbefalingerne fra Rambøll (Rambøll, 2013). Mindre lektionsblokke resulterer i at forholdsmæssigt større andel af undervisningstiden bruges på klargøring og oprydning. Det er næppe det Hilbert Meyer mener med ”*en betydelig mængde ægte læretid*” (Meyer, 2005).

**Litteraturliste**

- BFA. (2014, Januar 1). *Håndværk og design*. Hentet Marts 3, 2019 fra Arbejdsmiljøweb.dk:  
<https://www.arbejdsmiljøweb.dk/media/5144168/haandvaerk-og-design-web-.pdf>
- Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øyet - observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. udgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bonke, J., & Christensen, A. W. (2018). *Mere fritid til danskerne i perioden fra 2008 til 2018*. Rockwoolfonden. Gyldendal og ROCKWOOL Fondens Forskningsenhed.
- Darsø, L. (2012). *Innovationspædagogik, kunsten at fremelske innovationskompetence*. (1. udgave 3. Oplag). Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum* (1. udgave 3. oplag). Klim.
- EVA. (2014a). *Elevinddragelse*. Danmarks Evalueringsinstitut. [www.eva.dk](http://www.eva.dk).
- EVA. (2014b). *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks Evalueringsinstitut. [www.eva.dk](http://www.eva.dk).
- EVA. (2017). *RAPPORT Uddannelsesvalg i 8. klasse*. Hentet marts 4, 2019 fra [eva.dk](http://eva.dk):  
[https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-12/EVA\\_Unges%20vej%20mod%20ungdomsuddannelse\\_05122017.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-12/EVA_Unges%20vej%20mod%20ungdomsuddannelse_05122017.pdf)
- Folkeskoleloven. (2017, December 14). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet Maj 1, 2019 fra Folkeskoleloven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>
- Folkeskolen.dk. (2019, Januar 2). Hentet April 4, 2019 fra Folkeskolen.dk:  
<https://www.folkeskolen.dk/649727/de-praktiske-fag-kom-paa-dagsordenen-i-2018-men-var-det-blot-en-politisk-strategi>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest* (1. udgave 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S., Hansen, G. R., & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter indenfor det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige metoder* (1. udgave 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, B. K., & Bruzelius, S. (2018). *Innovation i skolen - didaktiske blikke på elevers deltagelsesmuligheder*. KBH: Professionshøjskolens Metropol.
- Hygebjerg, N. (2014). *Design Thinking en designers metode til innovativ idéudvikling* (1. udgave 1. oplag). Grafisk litteratur.
- Illeris, K. (2019). *Læring mellem udvikling og tilpasning : kritiske og afklarende bidrag 2007-2018* (1. udgave 1. oplag). Samfundslitteratur.
- Jørgensen, M. (2017). *Håndværk & design i fællesskab* (1. udgave 1. oplag). Meloni.
- Klöcker-Gatzwiller, A., & Østergaard, S. F. (2018, Juni 21). *DEA: Folkeskolens praktiske fag skal have et ambitiøst statusløft*. Hentet April 5, 2019 fra Altinget.dk:  
<https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/dea-folkeskolens-praktiske-fag-skal-have-et-ambitioest-statusloeft>

- KRAKA. (2017, Marts 1). Hentet April 7, 2019 fra kraka.org:  
[http://kraka.org/sites/default/files/public/segregering\\_i\\_de\\_danske\\_grundskoler.pdf](http://kraka.org/sites/default/files/public/segregering_i_de_danske_grundskoler.pdf)
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Kronborg, A. (2018, Juni 29). *Debat*. Hentet April 3, 2019 fra Skoleliv.dk:  
<https://skoleliv.dk/debat/art6606659/De-praktiske-fag-skal-gennemsyre-hele-skoledagen-hvis-flere-skal-v%C3%A6lge-erhvervsuddannelserne>
- Kvale, S. (1997). *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1. udgave 13. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. (B. Nake, Trans.) Hans Reitzels Forlag.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Nielsen, K. H. (2013, December). Vi lærer også med hænderne. *Asterisk*, siderne 14-16.
- Pedersen, C. (2011). *Praksisfilosofi : faglig refleksion på tværs af professioner* (1. udgave 1. oplag). Akademisk Forlag.
- Plauborg, L. (2018, April 24). *Inklusionsundersøgelse 2018*. Hentet April 21, 2019 fra  
<http://www.dlfranders.dk/media/11339155/inklusionsundersogelse-2018.pdf>
- Rambøll. (2011). Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Rambøll. (2013). Erfaringsopsamling håndværk og design. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Regeringen. (2018, Juni 12). *Styrket praksisfaglighed i folkeskolen*. Hentet Marts 3, 2019 fra regeringen.dk:  
<https://www.regeringen.dk/media/5650/180612-aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen-ny.pdf>
- Regeringen. (2019, Januar 30). Hentet Maj 2, 2019 fra regeringen.dk:  
<https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-justeringer-af-folkeskolen-til-en-mere-aaben-og-fleksibel-folkeskole/>
- Riisager, M., & Ahrendtsen, A. (2017, August 21). *Udnyt friheden til at dyrke de kreative fag*. Hentet Marts 4, 2019 fra Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/indlaeg-og-taler-af-m/2017/170821-udnyt-friheden-til-at-dyrke-de-kreative-fag>
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! : når talent bliver til innovation* (1. udgave, 3. oplag). Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornylsens kunst - at skabe kreativitet i skolen*. Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. (2014). *Opfindsomhed* (1. udgave 1. oplag). High Performance Institute & Gyldendal Business.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet* (1. udgave 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

- Tanggaard, L. (2018a). Hentet Maj 3, 2019 fra skoleliv.dk: <https://skoleliv.dk/debat/art6511930/Lad-os-v%C3%A6rne-om-de-f%C3%A6llesskaber-der-reelt-udvikler-skolens-praksis>
- Tanggaard, L. (2018b). *Læringsglemsel* (1. udgave 1. oplag). Klim.
- Undervisningsministeriet . (2018, Maj 1). *Vejledning for faget håndværk og design*. Hentet Marts 3, 2019 <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20h%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2013, December 26). *LOV nr. 1640 af 26/12/2013*. Hentet Marts 3, 2019 fra [retsinformation.dk: https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=161104](https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=161104)
- Wackerhausen, S. (1997). Polanyis begreb om tavs viden – en kritisk skitse. *Skriftserie nr. 2/1997* .
- Wackerhausen, S. (2008). Handlingsbåren kundskab og refleksion. *Skriftserie nr. 1/2008* .
- Wegener, C. (2017). *FAQ - om innovation* (1. udgave 1. oplag ). Hans Reitzel Forlag.

## Bilag 1 - Interview med informant 1 fra skole 1

Interviewer Kan du kort fortælle om dig selv og dine fag?

Informant Ja. Jeg er jo gammel sløjdlærer

....

Interviewer Oplever du at der er et hierarki fagene imellem?

Informant Ja faktisk... Der er snakkefagene som dansk, matematik osv.... Det er primærfagene, og så er vi andre, hvad er vi så?... Hvor jeg mener, vi er *også* kernefag. Altså det praktiske, det er *også* en kerne... Hvis den [praktiske kerne .red] gik ligeværdigt sammen med dansk og matematik, så ville der komme mere balance...

De unge er jo frustreret, de kan ikke sætte aftryk nogen steder, og det har mennesket altid gjort. De er simpelthen ikke så praktiske mere. Det er dårligere, end jeg har oplevet det før... Et er snak, noget andet er handling, og sådan er det hele livet... altså handling er det, der tæller, helt overordnet. Jeg synes, der har været en nedprioritering af hånden i forhold til ånden

Informant Jeg har hørt et citat. Det siger, jeg skaber mig. Det kan godt lyde lidt negativt, at man skaber sig. I den der skabelsesproces, sker der også noget med mig. Det tror jeg virkelig, der gør med de børn - at få lov til at lave noget, og være i dialog med materialet, og finde ud af, jeg havde tænkt det skulle være sådan her, men hov materialet gør noget andet.

Interviewer Udfordre elevernes færdigheder dem i den proces?

Informant Ja men det er jo der vi en mulighed i det her fag, at vi kan klæde dem på. Jeg tror det er så sundt, det at have en ide, og så komme frem til et produkt... Men de er nød til at have nogle færdigheder og nogle redskaber. Man kan ikke børnestave gennem hele sin skolegang. Der har man også nogle redskaber, noget håndværk som man skal lære... og altså håndværket det bliver de nød til at møde. måske i lidt bundne opgaver i én periode. Så efter noget tid kan de sige, så nu mestre jeg den her færdighed, og så kan de måske bruge den i det næste de skal lave, hvis det passer ind i det design eleven vil.

[stilhed]

Informant Jeg synes, det der lidt sker med faget nu, det er.. altså vi ryger lige direkte i design fra dag 1, og det synes jeg er, at stikke blå i øjnene på dem. De kender jo ikke materialet, de kender ikke værktøjet. De kommer til at lære det på en *meget* hård måde, for så knækker det, limklatten holder ikke...

Jeg vil ikke tilbage til at vi kun skal have sådan nogle stramme opgaver, sådan var skolesløjde jo før jeg blev uddannet... Men det mener jeg faktisk heller ikke at sløjde og håndarbejde var inden håndværk og design kom ind i billedet.

Interviewer Jeg observerede elever som gav udtryk for, at de ikke ville have deres produkter udstillet. Hvad er dine tanker omkring det?

Informant Jaaa... det kan der være flere grunde til.. min far har fødselsdag på søndag, kan jeg ikke få det med hjem som gave. det må du, men du må give ham et gavekort indtil udstillingen er færdig. Og så er der jo også dem, som ikke har lyst til at vise det frem, fordi de måske ikke selv synes, de er kommet helt i mål... men det er faktisk sjældent jeg oplever det. Udstillingerne gør også de små klasser interesseret i faget. Så kommer de og spørger, ej hvornår må vi lave sådan noget.

....

Interviewer Hvordan fungerer samarbejdet mellem jer [Håndværk og designlærere]

Informant Vi har så mange teams. Vi har årgangsteams, klasse teams, inklusionsteams... og ja jeg har sikkert glemt nogle... Men vi har ingen fagteams. Det skrider jo til himlen [Gestikulere uforstående]

**Bilag 2 - Interview med informant 2 fra skole 1**

Interviewer Kan du kort fortælle om dig selv og dine fag?

....

Informant Vi er jo mig, som kan sløjd, og så har vi en kollega som mest kan håndarbejde.. og ja så er der en som kan lidt af begge dele.

Jeg har været her i 16 år, og i starten var det jo rent sløjd jeg havde, og det havde vi i 5-6 klasse. mens håndarbejde lå i 4-5 klasse. Vi blev så enige om at flytte sløjd ned til 4-5 så vi kunne lægge timerne parallelt og få en ressource mere på.

Nu laver vi 4 hold som er på turnus i de 4 værksteder.

Jeg kan høre at nogle kolleger synes det er lidt luksus at vi har en ekstra ressource på, men...

Det er ikke luksus, det er simpelthen for at overleve.

Interviewer Hvad er det du ser håndværk og design skal give eleverne?

Informant Det skal være glæden ved at have lave noget...[lang pause] selv. Det at man har noget man kan tage i hånden, blive ved med at kigge på og bruge flere år i træk. Ja, eller det at gi det væk. Det er noget andet end en dansk eller matematik opgave, når den er lavet så ser man jo ik den mere. Det her er noget blivende med mening. Mange har det jo også som yndlingsfag.

Interviewer Hvorfor tror du det er tilfældet?

Informant Der er jeg sikker på, er fordi de har mulighed for at skabe noget, og det udstiller vi altid bagefter. Så bliver det beundret af de andre her på skolen, og det skal være i orden, når jeg lægger navn til. Førhen gjorde jeg meget ud af at udstille processen, så lå vi de halvfærdige ting ud i skabene, men det gør jeg altså ikke mere....

Interviewer Hvad skyldes det?

Informant Det tog simpelthen alt for meget tid... men det var faktisk rigtig godt, og faget lægger også op til at vise processen. Det er jo processen der er det vigtigste og produktet er egentlig et biprodukt.

Interviewer Tror du også det er sådan eleven ser det?

Informant Nej, for eleven er produktet klart det vigtigste, men det er derfor, jeg altid har en snak med dem, når vi er færdige. Så snakker vi om, hvad det er vi har lavet, og hvad er det for noget værktøj vi har brugt. Den snak gjorde jeg ikke så meget ud af i starten, men det gør jeg så mere nu, for at få snakket begreberne. Det bruger jeg også når vi har matematik, så eleverne lærer dem at kende. Her er det så bare sløjdbegreberne.

Interviewer Efter sløjd og håndarbejde er afløst af håndværk og design, er du så stadig primært et sted?

Informant Jeg er kun i sløjd...  
[stilhed]

Informant Og så har vi nogle tværfaglige forløb, hvor eleverne så kan vælge hvor de har behov for at arbejde, men sløjdlokalet ligger lidt langt væk fra de andre lokaler, og nogen kan nemt blive forstyrret undervejs fra det ene til det andet lokale.

Men man flytter ikke bare et sløjdlokale. Det er sindssygt dyrt. Det er nok en af de udfordringer, der gør at håndværk og design tanken ikke kan følges helt til dørs.

Informant Sløjd er dyrt, med maskiner og alt det teknik der skal til i lokalet, så når de laver nyt er det nemt at spare der, hvis ikke de lærer der kommer fra seminarieret ikke kan bruge dem... ja så ser det jo ud som om, der ikke er brug for dem.

Interviewer Oplever du særlige udfordringer i forhold til maskiner?

Informant Jamen vi er lige nu oppe på 5 dekopørsave, men når vi er 20 elever, som skal lære at bruge den så er der godt nok meget ventetid... ja eller spildtid.

Interviewer Bliver du provokeret når ministeren udtrykker, at faget skal støtte dansk og matematik?

Informant Hmm.. Næææ.. Hun er vel bare ikke klogere. Hun ved ikke hvad der foregår udenfor, hvis ikke hun kan se, at faget er vigtigt i sig selv... Vi var jo med fra starten, og var med over i ministeriet, for vi synes jo simpelthen, at det de var i gang med var noget juks. Vi var derovre [i ministeriet] 2-3 gange, hvor vi prøver så at fortælle dem hvad der ikke var i orden, og samtlige



der sad der, også dem fra alle de andre skoler, som var med, blev enige om, det er ikke en god løsning. Det faglige simpelthen blev for dårligt. Vi havde også Rambøll heroppe og interviewe os nogle gange, men jeg ved ikke hvad der er sket i oversættelsen af det vi sagde...  
[stilhed]

Informant Jeg vil sige, at da det hed sløjde var det ikke så mange sløjdelektorer på seminarierne, tror de var 4, men så stoppede den ene, han skulle vistnok på pension. Den ene var helt vildt fortaler for sådan som det er i dag, og der var så kun 2 lektorer til at tale sløjdefaget som enkeltfag op. I dag er der jo ikke noget tilbage af alt det der var før, altså af sløjdeforeningen... Der er jo så meget forskel på materialerne, men de sagde "designfasen den er jo den samme"

Interviewer Hvem sagde det?

Informant Arbejdsgruppen i ministeriet... men det er jo også det samme, at lære to forskellige sprog, tysk og engelsk, men man kunne da vel ikke drømme om at lægge dem sammen. Man kan jo for pokker ikke designe noget, før man har noget materialekendskab, og har en ide om hvad det kan bruges til. De designere som er i fjernsynet lige nu, i *Danmarks næste klassiker [DRTV]*, jamen de har jo en masse forkundskaber, ellers kan man jo ikke designe noget.

Interviewer Hvad er dine tanker om den vejledning og de mål som er udarbejdet for faget?

Informant Jo... Vi kan jo nok nå nogle af målene... sådan i det små, men de [politikere] har skudt noget over målet...

Vi starter helt fra nul af. Jeg kan virkelig mærke forskel fra, da jeg startede for 16 år siden og så til nu. Der er ingen, der ved noget som helst om værktøjer i dag. Hvis der er én elev i en klasse, ja så er jeg heldig.

Interviewer Hvad er dit bud, hvorfor tror du det er sådan?

Informant Jamen jeg tror de forældre, de er bare ikke ude at lave noget med deres børn i dag. Det er en opgave vi [lærerne] har fået. Det jeg kan se er, at de få som kan noget. Det er dem der har været med [en forælder] ude i værkstedet.

Jeg ved heller ikke hvor mange der har et værksted længere. Plus at vi har en del tosprogede, og flere med særlige behov, som vi også må tage os af nu.

Før reformen lavede vi sæbekassebiler i sløjde om lørdagen for at far og søn de kunne lave noget sammen. Den [skolereformen 2013] har gjort meget skidt, og meget lidt godt.

### Bilag 3 - Interview med informant 3 fra skole 1

Interviewer Kan du kort fortælle om dig selv og dine fag?

Informant Jeg har været i gang i 13 år nu. Jeg har primært billedkunst, og så har jeg en del af håndarbejdsdelen.. sløjd det kan jeg ikke, og jeg må ikke være oppe ved maskinerne. Det er jeg ikke uddannet til, men... Jeg er også uddannet dekoratør.

....

Informant Jeg synes det er en skam vi ikke har faget længere op end 5 klasse.

Interviewer Hvad tænker du, når du hører, at faget skal hjælpe skolens kernefag?

Informant Jeg ved ikke om det hjælper andre fag, det er også lige godt. Det hjælper eleven til at lære noget om sig selv... Der sker noget fantastisk med rollerne i det her fag. Eleven kan være dårlig til at læse, men når eleven så træder ind i det her fag, så brillerer eleven måske lige pludselig. Eleven kan måske lige pludselig hjælpe sin kammerater, der ellers er bedre til alt det boglige.

Informant Du kan tro, vi har også mærket sparekniven. De sidste 3 år har vi i løbet af skoleåret fået besked på, at vi ikke må købe nye materialer ind, så er det altså svært at undervise.

....

Interviewer Har håndværk og design ændret den måde du underviser på og/eller det du underviser i?

Informant Nææ, Jeg har ikke ændret noget i min måde at gøre tingene på. Jeg har altid gjort det på min egen måde. Jeg tager tit udgangspunkt i noget jeg ser i boligblade, eller bare en anden ting som inspirerer mig. Det tror jeg er lidt specielt her på stedet. Vi laver tit noget som er moderne og oppe i tiden.

....

## Bilag 4 - Interview med Informant 4 fra skole 2

Interviewer Kan du kort fortælle om dig selv og dine fag?

Informant Jeg er først og fremmest sløjdlærer, og det har jeg været i 22år. Jeg underviser også i natur og teknik, og så har jeg undervist i en række andre fag, men jeg har altid bedst kunne lide de fag, hvor vi kan lave noget andet end at sidde på røven inde i klassen. Jeg kan godt lide når der sker noget, og så er sløjd jo skolens bedste fag.

....

Jeg er altid i gang med at bygge eller reparere et eller andet, også derhjemme. Så går tiden jo med noget som er godt for krop og sjæl... ja og pengepungen [griner]

....

Interviewer Hvad tænker du det nye praktiske fag håndværk og design?

Informant Jeg kan egentlig godt lide tanken om at vi skal blive mere kreative, men jeg tror bare ikke dem som tager beslutningerne har helt styr på, hvad de laver altid. Det kunne da være skønt med bare en smule arbejdsro en gang i mellem.

Interviewer Hvad mener du med det?

Informant Jamen... de laver jo om på skolen hele tiden, så inden vi får rette tingene til her på skolen, så er der jo allerede noget nyt der skal afprøves.

Interviewer Er det godt med innovation i folkeskolen?

Informant Jo det tror jeg... men når ikke det lige går som de [politikere] forventer, ja så er det jo børnene der betaler prisen, for de får da ringere undervisning efter reformen, Selvom de vist nok sagde det modsatte [griner].

Interviewer Hvad oplever du, der udfordre din håndværk og design undervisning mest her på skolen?

Informant Vi har altid en håndfuld knægter der kræver lidt særlig opmærksomhed, de knægter var jo ikke her før. Jeg må jo tit vælge om jeg skal fokusere på dem eller alle de andre. Før gik de jo i en klasse for sig. De fylder altså meget når der samtidig skal proppes 28 elever i hver klasse. Jeg tror nogen gange prisen for inklusion den er for høj. Må man sige det?

Interviewer Ja det må man, hvis det er det man mener.

Informant Ja, for det mener jeg egentlig.

Interviewer Hvad med fagets designelement, hvordan arbejder i med det?

Informant Jamen det var lidt ligesom det jeg sagde tidligere, med at de [politikere] ikke helt ved hvad der foregår. Vi kan jo ikke designe, når ikke eleverne kan noget endnu. De kender jo ikke til værktøjet, ja og ved jo heller ikke hvordan det skal bruges og hvad det kan. Det er vi nødt til at lære dem først. Så må det andet [Designprocesser] komme senere.

Interviewer Hvad med elevernes praktiske niveau, du har været med en del år. Bliver det bedre, dårligere eller er det uændret?

Informant Det har aldrig været så ringe som det er nu. Jeg tror simpelthen de spiller for meget computer i dag, og det bliver de sku dovne af.

## Bilag 5 - Fokusgruppe interview 4 elever

- Interviewer Hvad synes i om håndværk og design?
- Elev 1 Altså, jeg synes det er sjovt, men det er ikke mit yndlingsfag.
- Interviewer Hvad er det, du synes er sjovt, selvom det ikke er yndlingsfaget. Jeg synes det ville være fedt hvis læreren stillede materialerne frem, og vi så selv kunne bestemme hvad vi ville lave.
- Elev 2 Ja lidt ligesom da vi lavede det med drømmeværelserne.
- Elev 1 Ja det synes jeg også var mega sjovt.
- Elev 3 Det er sjovt fordi jeg lærer at lave ting fx lærer man bruge symaskinen og sy ting
- Interviewer Når du ikke er i skole. Bruger du så noget af det du har lært i skolen?
- Elev 3 En gang, hvor jeg skulle sy noget til min mor og så var det hun [informantens navn] lærte mig at sy.
- ....
- Elev 4 Det er altid været mit yndlingsfag fordi jeg godt kan lide ved at lave små ting med mine hænder.
- Interviewer Føler du at du får lov til det i håndværk og design.
- Elev 4 Ja for det meste
- Interviewer Når du siger for det meste. Hvad laver når du ikke føler du får lov til at bruge dine hænder?
- Elev 4 øh...
- Elev 1 Altså når nu lærerne bestemmer hvad jeg skal lave i dag. Så syn..[afbrydes af elev 4]
- Elev 4 Det synes jeg stadig er sjovt
- ....
- Interviewer Hvilke materialer har i arbejdet med?
- Elev 2 Vi har lavet nogle snoet armbånd og nogle halskæder, og dem der var gode kom også til at lave øreringe med hjerter.
- Interviewer Har nogen af jer arbejdet med det andre steder end i skolen?
- Elev 2 Nej, jeg har i hvert fald ikke.  
[de andre ryster på hovedet]
- ....
- Interviewer Er i kreative og hvornår er man det?
- Elev 3 Ja nogen gange. Jeg tænker at hvis du er god til at ryste noget ud af ærmet.
- Interviewer Hvor kommer kreativiteten fra?
- Elev 3 Det kommer sådan lidt ud af ingenting
- Elev 4 Ja, Fordi hvis du laver et eller andet sådan meget ekstraordinært, så synes jeg, det er kreativt.
- Elev 3 Hvis du laver noget ingen andre gør, og du gør det flot samtidig, så synes jeg det er kreativitet
- Interviewer Er det noget man gør med kroppen eller hvor er kreativiteten?
- Elev 1 Kreativiteten er inde i hovedet
- Elev 2og3 [taler i munden på hinanden] Det tror jeg også
- Interviewer Kunne i forestille jer, hvis en lærer kommer ind i klassen og siger. I dag laver vi undervisningen på en helt ny måde, som viser sig at være rigtig sjov. Kunne det også være kreativitet?
- Elev 2 ej.. det synes jeg bare er undervisning... altså noget nyt
- Interviewer Er det så voksne eller børn der er mest kreative.
- Elev 1 Jamen det vi bruger... altså det er designet af voksne. De fleste af de børn der designer noget er fuldstændig frit, så de ikke skulle tænke på noget. Jeg tror altså de der designer vi har i Danmark... [Elev 4 bryder ind]
- Elev 4 Jeg tror også det er sådan... Voksne mennesker de nok bedst til sådan at lave stole og sådan noget, som fx Y stolene.
- Interviewer Hvor kender du Y stolen fra?
- Elev 4 Fordi jeg har set det der... Design program. Det er meget forskelligt, nogen går i gang med at lave noget, nogen sidder og tegner først.
- ....

## Bilag 6 - Observationer

### Feltnoter

1 Rammer: 5. Årgang har 3 spor. 65 elever Tekstilværkstedet og træ/metal-værkstedet ligger ikke på  
2 samme gang. Der er ca. 130-150 meter mellem lokalerne. Når man skal gå mellem lokalerne skal man  
3 krydse skolens fællesareal, hvor der ofte er forskellige aktiviteter i løbet af dagen (fx  
4 *matematikværksteder og gruppearbejde*). På gangene er der opstillet udstillingsmontrer i glas. I  
5 monterne ligger tinsmykker som elever har produceret. I fællesarealet står et hyldesystem, hvor  
6 elevprodukter er udstillet. Eleverne står uden for døren til tekstilværkstedet da jeg ankommer sammen  
7 med læreren. Inde i lokalet beder læreren eleverne sætte sig ved gruppebordene. Alle elever sætter sig  
8 fordelt ved 3 gruppeborde. Det er 5 undervisningsgang i et 6 ugers forløb. Der arbejdes med garnringe.  
9 En drengegruppe sidder sammen ved et gruppebord i den ene ende af lokalet. Det viser sig at ingen af  
10 drengene ved drengebordet har en færdig garnring endnu, andre elever i gang med nummer to og tre. Jeg  
11 sidder ved det midterste bord og kan høre drengene snakke og grine ved drengebordet bag mig. Deres  
12 garnringe ligger på bordet foran dem. Da jeg senere sætter mig ved drengebordet tager drengene straks  
13 fat i garn-ringene og igangsætter arbejdet. En elev fortæller *"det er lidt kedeligt når det bare er det  
14 samme, og det samme, og det samme"* Jeg kigger rundt på de andre drenge ved bordet, som sidder og  
15 nikker. Lidt efter sidder jeg ved en blandet gruppe. Eleverne hyggesnakker, men de kigger ikke på  
16 hinanden mens de taler. De er vildt optaget af arbejdet og garnet suser på papcirklen. De taler ikke om  
17 opgaven og det de laver, men om oplevelser fra deres fritid. En pige fortæller at farverne er valgt så de  
18 passer til hendes værelse. Der er tydeligvis valgt farver med omtanke. Farverne er alle pastel og fra  
19 kølige del af farvecirklen. Pigen forklare videre at netop denne ring skal passe sammen med 2 andre  
20 som hun allerede har afsluttet. Jeg drejer blikket og observerer at drengegruppen har lagt ringene fra sig  
21 igen. Læreren spørger om eleverne har lyst til at høre musik mens der arbejdes. Stemningen i lokalet og  
22 god og afslappet, mens iphonen fylder lokalet med disko-toner. Læreren står ved et bord. Hun hjælper  
23 elever som henvender sig og beder hjælp. Der står ofte 2-3 stykker omkring læreren. Jeg observerer  
24 elevernes spørgsmål. En del spørgsmål drejer sig om opstart og farveskift. Jeg observerer at eleverne  
25 ikke bruger fællesskabet som ressource i disse tilfælde men går direkte til læreren.

26 **I træ/metalværkstedet:** 5 klasse arbejder med at fremstille afstøbninger i tin.  
27 Læreren bevæger sig rundt i lokalet, mens han hjælper eleverne.  
28 Eleverne laver støbeforme i Oasis eller træ. En elev står og roder i kassen med resttræ.  
29 Da læreren går forbi og ser eleven kigge i kassen finder følgende dialog sted.  
30 *Læreren : "Hvad leder du efter?"*  
31 *Eleven : "Det ved jeg ik helt."*  
32 *Læreren : "... Hvordan ved du så, om du har fundet det."*  
33 *Eleven : "Jamen... jeg får først ideen, når jeg ser det."*  
34 Læreren går videre. Der er en hale af 3-4 elever efter læreren.  
35 4 drenge har støbt, og skal i gang med at slibe. De sidder omkring en høvlbænk. De diskuterer hvem der  
36 henter smergellærredet. 5 minutter senere sidder drengene og pjatter, ingen har hentet slibepapir endnu.  
37 Læreren er konstant i færd med at hjælpe elever med at bore, save og udpege diverse  
38 værktøjsplaceringer. Flere af eleverne, har vanskeligt ved anvende grundlæggende håndværktøj som  
39 sav, høvl og fil. En elev  
40 En elev spørger læreren  
41 Elev "er den her fin nok nu?"  
42 Læreren "ej, der er stadig striber på den. Den skal slibes noget mere, og du skal også slibe med det fine  
43 smergellærred"  
44 Flere elever sidder udenfor i solen mens de pudser deres afstøbninger. Læreren kalder til oprydning.  
45 Eleverne rydder op efter sig selv. Pigerne bruger længere tid på oprydningen, da de har fundet en del  
46 mere værktøj frem end drengene som kun har pudset støbningerne i dag  
47 Læreren kalder eleverne sammen ved lektionens afslutning, der er en dialog om fagbegreber. Enkelte  
48 elever byder ind. Eleverne sidder på høvlbænkene. Drengene bagerst i lokalet sidder og snakker med  
49 hinanden mens dialogen foregår. De deltager ikke i samtalen.